

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA ROSA WEIXTER

**A CATARSE MUSICAL NA REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS:
FORMAÇÃO, MÚSICA E EDUCAÇÃO EM THEODOR
ADORNO E GEORGES SNYDERS**

VITÓRIA
2016

RENATA ROSA WEIXTER

**A CATARSE MUSICAL NA REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS:
FORMAÇÃO, MÚSICA E EDUCAÇÃO EM THEODOR
ADORNO E GEORGES SNYDERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Weixter, Renata Rosa, 1979-

W436c A catarse musical na reeducação dos sentidos : formação, música e educação em Theodor Adorno e Georges Snyders. / Renata Rosa Weixter. – 2016.

167 f.

Orientador: Robson Loureiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 2. Snyders, Georges, 1917-. 3. Catarse – Música – Educação. 4. Estética – Música – Formação. 5. Sentidos e sensações na arte – Educação. I. Loureiro, Robson, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RENATA ROSA WEIXTER

A CATARSE MUSICAL NA REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: FORMAÇÃO, MÚSICA E EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO E GEORGES SNYDERS

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 15 de julho de 2016.

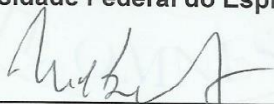
COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Wilberth Claython Ferreira Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ao “Flavius”.

Ao Angelus.

E aos professores e artistas que resistem.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação é tarefa árdua, por um lado, e, por outro, uma imensa alegria possibilitada graças à contribuição de muitos, no sentido de que toda produção humana é resultado de trabalho coletivo. Designar o nome de todos(as) os(as) que trabalharam para a realização desta dissertação é uma missão impossível. Entretanto, não é um impeditivo a deixar consignado o sentimento de gratidão e de reconhecimento ao conjunto da classe-que-vive-do-trabalho e, em especial, aos trabalhadores da educação e da arte. De modo mais direto, brindo em honra e gratidão às pessoas que fizeram e fazem parte da nossa caminhada e do percurso desta pesquisa. De modo especial:

Ao meu orientador, professor Dr. Robson Loureiro, pela liberdade e confiança a mim creditadas, sem as quais não conseguiria o fôlego para enfrentar os desafios que se apresentaram na trajetória acadêmica e pessoal e, também, pelo carinho e sensibilidade de estar junto afetivamente, mesmo quando a distância foi necessária.

À professora Dra. Maria Amélia Dalvi pela seriedade, compromisso e respeito demonstrados com a leitura cuidadosa e as pertinentes contribuições para este trabalho, como integrante das Bancas de Exame de Qualificação e Defesa e também pelo engajamento político incansável na luta pela democracia e por “nenhum direito a menos e nenhum passo atrás”.

Ao professor Dr. Wilberth Claython Ferreira Salgueiro pela leveza, alegria e elegância na forma como organizou as ideias e as contribuições para este trabalho como integrante das Bancas de Exame de Qualificação e Defesa.

À professora Dra. Monique Andries Nogueira por ser uma das grandes inspiradoras deste trabalho, uma referência para mim, integrante da Banca de Defesa desta dissertação e, principalmente, pela criticidade e luta em defesa da democracia mediante realidade atroz que assola o nosso país.

Ao Professor Erildo pela amizade e parceria na consecução de políticas públicas especialmente voltadas para a educação, arte e cultura no município de Cariacica.

Aos amigos(as) e companheiros(as) do NEPEFIL, Gianni Marcela Boechar, Viviane Melo, Lucicleia Francisco, Santiago Daniel Piloto Ramos e Mariana Ramalhate pelas conversas, desabafos, filosofias e vida, muita vida na academia!

Ao Flávio Vezzoni, pelo amor, carinho e companheirismo que compõem a trilha sonora de cada dia de nossas vidas.

Ao Angelus, meu filho amado, que ressignificou a minha compreensão sobre o amor e aos inúmeros colos da família e amigos que o acalentaram, durante os momentos em que a pesquisa me exigiu plena.

A todos vocês, GRATIDÃO.

A criança que pensa que está compondo
quando brinca no piano,
dota cada acorde,
cada dissonância
e cada volta surpreendente de frase
com infinita importância.
Eles têm um frescor,
como se estivessem sendo ouvidos pela primeira vez,
como se estes sons particulares,
fórmulas que são em sua maior parte,
nunca tivessem existido antes;
como se estivessem grávidos
com toda sua imaginação.

Adorno

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho teórico-analítico, busca nos canteiros da filosofia e da educação a interlocução e a tensão entre os fundamentos filosóficos da Teoria Crítica da Sociedade em Theodor Adorno e da Teoria Educacional Crítica em Georges Snyders. Tem como tema as relações entre a educação, a música e a estética e preocupa-se com a potencialidade da categoria catarse musical adorniana como elemento para a formação estético-cultural e reeducação dos sentidos de professores e alunos. A pergunta-problema que baliza a investigação diz respeito às condições de possibilidades de esse conceito contribuir para a formação estético-cultural de professores e alunos no sentido de favorecer experiências que instiguem a reflexão crítica em direção à *Bildung* humana. Apresenta a hipótese de que a catarse musical adorniana é parte intrínseca da obra de arte que, em conjunção com outros elementos, tende a produzir um estranhamento no fruidor capaz de realizar uma *inflexão* em direção à obra e também um movimento de *autorreflexão crítica* sobre si mesmo em relação à sociedade. O objetivo desta pesquisa é o de destacar a importância do conceito da catarse adorniana para a discussão em torno da *Bildung* em contraposição a *Halbbildung*, em especial, no que diz respeito a formação estético-cultural. Busca enfatizar, também, às contribuições de Georges Snyders e suas propostas de experiências metodológicas reflexivas de fruição dos elementos constituintes da obra-prima musical. Esta pesquisa propõe que uma educação crítica, por meio da experiência catártica adorniana das obras de arte musicais em conjunção com as experiências das alegrias da obra-prima musical proposta por Snyders, a ser realizada por professores e alunos, seja capaz de contribuir para, além da reeducação dos sentidos, possibilitar estímulos ao pensamento crítico, a autonomia e a emancipação desses sujeitos. Esta investigação auferiu que a realização, por professores e alunos, do exercício do estranhamento catártico em relação à obra de arte musical na escola pode, além de ampliar o gosto estético-cultural, contribuir com a reeducação dos sentidos e a restituição da capacidade de pensamento e reflexão possibilitando um processo consciente e crítico de compreensão da natureza humana não reduzido aos interesses do mercado e alheio aos valores humanos mais caros como a fraternidade, a equidade de direitos e a justiça social.

Palavras-chave: Catarse musical. Formação estético-cultural. Reeducação dos sentidos. Theodor Adorno. Georges Snyders.

ABSTRACT

This research, theoretical and analytical, searches the sites of philosophy and education to dialogue and tension between the philosophical foundations of the Company's Critical Theory in Theodor Adorno and Critical Theory in Educational Georges Snyders. Theme is the relationship between education, music and aesthetics and pre-occupied with the potential of the category Adornian musical catharsis as it ment to the aesthetic-cultural training and re-education of the senses of teachers and students. The question-problem that goal the investigation concerns the conditions of possibilities for this concept contribute to the aesthetic and cultural formation of pro-teachers and students in order to foster experiences that encourage critical reflection towards the human Bildung. It presents the hypothesis that the musical Adornian catharsis is an intrinsic part of the work of art that, in conjunction with other elements, tends to produce a strangeness in the spectator capable of performing a inflation toward work and also a movement critical self-reflection about himself in relation to society. The objective of this research is to highlight the importance of the concept of catharsis Adornian for discussion of Bildung as opposed to Halbbildung in particular with regard to aesthetic-cultural training. Search emphasize also the contributions of Georges Snyders and their pro-placed reflective methodological experiences of enjoyment of elements constituents of the musical masterpiece. This research suggests that a critical education, through Adornian cathartic experience of musical art in conjunction with the experiences of the joys of musical masterpiece proposed by Snyders, to be held for teachers and students to be able to contribute to, as well the reeducation of the senses, allowing stimuli to critical thinking, autonomy and empowerment of these subjects. This research earned the realization by pro-teachers and students, the exercise of cathartic estrangement in relation to the work of musical art in school can, in addition to expanding the aesthetic-cultural taste, contribute to the re-education of the senses and the repayment capacity thinking and re-bending, enabling a conscious and critical process of understanding of human nature not reduced to market interests and oblivious to the more expensive human values like fraternity, equality of rights and social justice.

Keywords: musical catharsis. aesthetic and cultural training. Reeducation of sense-taken. Theodor Adorno. Georges Snyders.

LISTA DE SIGLAS

ABEART – Associação Brasileira de Empresários Artísticos

ABPD – Associação Brasileira de Produtores de Discos

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Compact Disc

CE – Centro de Educação

DCA – Défense Contre les Aéronefs

DVD- Digital Versatile Disc

ENS – École Normale Supérieure

GE – Grupo de Estudos

GT – Grupo de Trabalho

IFPI – International Federation of the Phonographia Industry

LP – Long Playing

NEPEFIL – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

VHF - Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	
CATARSE: UMA PALAVRA, MUITOS SIGNIFICADOS.....	32
1.1 A POLISSEMIA DO CONCEITO DE CATARSE.....	32
1.2 A CATARSE COMO PURIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES.....	34
1.3 A CATARSE COMO LIBERAÇÃO OU DESCARGA EMOCIONAL.....	37
1.4 A CATARSE COMO CONSCIENTIZAÇÃO.....	39
CAPÍTULO 2	
THEODOR ADORNO: VIDA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO SEU PENSAMENTO...	42
2.1 ORIGENS.....	44
2.2 EDUCAÇÃO – PARA QUÊ?	50
2.3 ADORNO: MÚSICA E FILOSOFIA	56
2.4 POR UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	66
CAPÍTULO 3	
A CATARSE COMO CATEGORIA ESTÉTICA EM THEODOR ADORNO	78
3.1 A CATARSE ADORNIANA.....	79
3.2 A CATARSE ADORNIANA <i>NO FRONT</i> DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	85
3.3 MÚSICA: MERCADORIA CULTURAL E/OU OBRA DE ARTE?	90
3.4 A CATARSE INTRÍNSECA À OBRA DE ARTE MUSICAL: O QUE É? COMO OCORRE?	99
CAPÍTULO 4	
FORMAÇÃO, MÚSICA E EDUCAÇÃO EM ADORNO E SNYDERS: A CATARSE MUSICAL E A REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS	104

4.1 GEORGES SNYDERS: SUA HISTÓRIA, SEU PENSAMENTO E SUA PEDAGOGIA PROGRESSISTA	104
4.2 A ESCOLA PODE ENSINAR AS ALEGRIAS DA MÚSICA? QUAL TIPO DE MÚSICA? QUE TIPO DE ALEGRIA?	110
4.3 A CATARSE INTRÍNSECA À OBRA DE ARTE MUSICAL COMO POSSIBILIDADE DE REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A — QUADROS COM REVISÃO DE LITERATURAS	155
APÊNDICE B — QUADROS COM MÚSICAS MAIS TOCADAS EM 2014 E 2015 PELO RANKING DA REVISTA BILBOARD BRASIL	162
APÊNDICE C — LISTA DE ALGUMAS COMPOSIÇÕES DE ADORNO	164
APÊNDICE D — LISTA CRONOLÓGICA DOS LIVROS DE ADORNO A PARTIR DE 1951	166

INTRODUÇÃO

Então se fez a luz...
 e os primeiros passos
 tateiam o escuro.
 É preciso ficar...chegar.
 Não sei dos caminhos,
 nem onde vão dar... se vão.
 Que uma voz me tenha urge pra poder estar.
 Me vestir da melodia
 pra outra boca me contar.
 Vou, me tenho presente, na voz do povo, a paixão.
 Vou, me faço até por mim
 pra dizer, só pra dizer...
 nasci.
 Então se fez a luz e me pus a caminhar
 noutros caminhos ou pelo ar.

Flávio Vezzoni

Esta pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, busca, nos canteiros da filosofia e da educação, a interlocução e a tensão entre os fundamentos filosóficos da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Educacional Crítica. Tem como tema as relações entre a educação, a música e a estética e preocupa-se com a potencialidade da categoria catarse musical como elemento para formação estético-cultural e para a reeducação dos sentidos.

No âmbito da Teoria Crítica da Sociedade, a pesquisa tem como referência base a filosofia de Theodor Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo e musicólogo alemão cuja obra, no século passado, articula sua experiência intelectual no campo da filosofia com a “[...] empiria, em especial, a Teoria Social, a crítica literária, a estética musical e a Psicologia” (ADORNO, 2010, p. 07).

Além de Adorno, também recorreremos à contribuição de Georges Snyders, em especial suas reflexões tratadas em *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a). Snyders é um dos precursores e defensores da Pedagogia Progressista e parte do pressuposto de que a formação estética é construída ao longo da trajetória, das vivências e das experiências de cada indivíduo singular.

Ao tomar como fonte de análise os livros aludidos

[...] a pesquisa e a reflexão, longe de se resguardarem na frieza, na neutralidade e, no fundo, na indiferença em relação ao objeto, podem – ou mesmo

devem – ser movidas pela paixão e pela empatia da qual a experiência estética serve de modelo. Ao colocar em questão o próprio saber, isso já é muito, mas ainda não é tudo (ADORNO apud OLIVE, 2010, p. 14).

Essa citação consta na apresentação à edição brasileira do Livro *Berg: Mestre da transição Mínima* (2010), realizada pelo Professor Jean-Paul Olive, referindo-se à sua admiração pela virtuosidade e também pela dialética da escrita de Adorno que tornou o livro que estava a apresentar “[...] um grande livro teórico” (ADORNO apud OLIVE, 2010, p.14), exatamente pela paixão pelo objeto pesquisado. Atributos que também passei a admirar nesse livro e em todos os outros de Adorno, utilizados como principais referenciais teóricos para a consecução desta pesquisa. Mas como se deu a escolha pela temática e pelo principal referencial teórico?

A opção pelo objeto e principal referencial teórico desta pesquisa deve-se à experiência da pesquisadora como educadora musical no projeto *Alman'arte*¹ que tem como principal objetivo criar possibilidades de formação estético-musical para crianças de 0 a 6 anos. O trabalho inicial do projeto *Alman'arte* consiste na formação dos professores e profissionais da Educação, com o objetivo de estimulá-los a refletirem sobre a influência das artes, em especial, da música produzida pela *indústria cultural* na (de)formação ética e estética dos alunos e também a buscarem alternativas para o fomento da arte na escola de forma autônoma, crítica, sensível e participativa. Após a formação, os docentes desenvolvem as atividades artísticas, lúdicas e pedagógicas com os alunos na tentativa e busca por esse novo olhar e nova escuta pautando-se em uma sensível e crítica formação estético-cultural de seus alunos e de si mesmos, porém, não raras vezes, ocorre a frustração desses profissionais com a demasiada resistência dos seus alunos a uma nova forma de experiência artística devido a possuírem uma já formada e/ou formatada concepção de gosto estético-musical.

A formação e/ou formatação do gosto estético-musical também ocorre com os professores e demais profissionais da escola, fato que pôde ser evidenciado durante o processo formativo realizado pelo Projeto *Alman'arte*, no qual é aplicado um questionário sobre o perfil cultural do grupo, contendo perguntas sobre a frequência e participação do professor em shows, teatros, cinema, shopping centers; além da frequência na

¹Projeto autônomo realizado, desde 1995, em escolas públicas e particulares do estado do Espírito Santo em parceria com o Grupo Moxuara Produções Artísticas.

leitura de livros literários; os estilos musicais e as músicas mais apreciadas; se a música é uma influência no processo de ensino e aprendizagem e outras questões. Foram mais de quinhentos questionários e as respostas trouxeram à tona parte da problemática desta pesquisa.

À guisa de exemplificação, duas perguntas do questionário apresentaram respostas contraditórias: a primeira questionava a frequência do professor(a) pesquisado(a) a espetáculos musicais e/ ou teatrais, durante o ano anterior à aplicação do questionário. A tabulação dos resultados apontou que 70% dos professores pesquisados respondeu que não tinha dinheiro para realizar esse tipo de experiência cultural. À primeira análise, esse resultado é compreensível a considerar a desvalorização salarial da categoria do magistério, situação que contribui para a precariedade do ensino, porém a contradição ocorreu ao tabular os resultados dessa questão com outra do escopo do questionário.

A outra questão indagava sobre a frequência aos shoppings centers com subitens que a justificavam. A aferição constatou uma alta frequência aos centros comerciais e o subitem mais marcado, cerca de 60%, justificava a frequência por motivo de fazer compras. Nesse ponto, cabe o questionamento: se a não frequência a eventos culturais se justifica pela falta de dinheiro, por que esta mesma justificativa não impede a frequência aos shopping centers e as compras nele realizadas? Será que existe uma preocupação dos profissionais do magistério com sua formação cultural? Até que ponto a ausência dessa preocupação e dessa formação cultural podem influenciar na formação estético-cultural de seus alunos?

As questões suscitadas são objeto de estudo de Nogueira (2008) ao refletir que

[...] é necessário admitir que em muitos casos não é falta de recursos o principal entrave e sim a falta de hábito, a pouca familiarização com os espaços da cultura. Isso mostra, de certa forma, um desconhecimento sobre a importância do papel da cultura na vida de qualquer indivíduo, sobretudo na daquele que se dedica à formação de outras pessoas (NOGUEIRA, 2008, p. 41).

A análise superficial do resultado do questionário problematiza o fato de as pessoas que se dedicam à formação de outras pessoas estarem na condição de indivíduos *semiformados*, ou seja, não são aptos a fazê-lo de forma crítica, pois “[...] a *semiformação* não constitui uma etapa anterior à formação propriamente dita, e sim um entrave a ela” (NOGUEIRA, 2008, p. 36). Para essa questão, reforça a autora que

É necessário que se tenha em mente a premência de formar professores que transitem com desenvoltura pelo mundo da cultura, que estejam aptos a fruir as diferentes visões do real fornecidas também pelas experiências culturais, para que, com base nelas, reelaborem suas próprias visões (NOGUEIRA, 2008, p. 135).

Em *A filosofia e os professores*² (2010), Adorno problematiza que o hábito de frequentar eventos culturais por si só não basta, pois é preciso analisar criticamente a tipologia desses eventos e, sobretudo, que o interesse e participação sejam espontâneos,

[...] isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral” (ADORNO, 1995, p. 64).

O autor salienta que é possível reverter o quadro de semiformação quando há interesse em fazê-lo mediante o reconhecimento da importância e necessidade da busca de uma formação humana completa e reitera que, para ensinar algo a alguém, faz-se necessário a obtenção e o domínio de um conhecimento prévio, e não é um simples conhecimento obtido pelos infundáveis recursos semiformativos, mas o conhecimento proveniente da experiência que é descrita por Wolfgang Leo Maar (1995) da seguinte forma:

[...] Experiência (*Erfahrung*) precisa ser apreendida fora do espectro do experimento das ciências naturais. A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação (ADORNO, 1995, p. 24).

À guisa de ilustração, recorro novamente à minha experiência como formadora no *Alman'arte* e, por se tratar de um relato pessoal, utilizarei neste momento a primeira pessoa gramatical. Na maioria dos encontros de formação, em um dado momento, tratamos a escola como um espaço de resistência que pode contribuir para se pensar criticamente a sociedade como uma oportunidade de refletirmos, com os professores, quais mercadorias musicais produzidas pela indústria cultural hegemônica, são utilizadas na escola. É possível apreender os valores reproduzidos nesses produtos?

²Palestra na Casa do Estudante em Frankfurt publicada em *Neue Sammlung*, março/abril de 1962 e em T. W. Adorno *Eingriffe* (intervenções), ed. Suhrkamp, 1963; transmitido pela Rádio de Hessen em novembro de 1961.

Além do aspecto ético-formativo, quais valores estético-culturais estão embutidos nesses artefatos musicais?

Em geral, a resposta prontamente dada pela maioria dos professores é de que esta proposta é preconceituosa e elitista, pois não respeita o “gosto popular” e a bagagem que os alunos trazem de casa e de suas comunidades e levam para a escola. Com esta alegação, alguns professores defendem que, nas aulas e demais espaços, devem ser disponibilizadas músicas de que as crianças gostam e isso deve ser fomentado pela escola por conta de tais músicas fazerem parte da realidade sociocultural dos alunos.

Essa alegação explicita que existem graves entraves que refletem a ausência ou insuficiência da formação cultural do professor que, por não tê-la e também não ver a necessidade de buscá-la, acaba por negligenciar um de seus papéis fundamentais como formador de outro ser que, segundo Theodor Adorno, é o de ampliar as experiências dos alunos para além do que é cotidiano; mostrar-lhes o valor do não-idêntico e, com isso, acrescentar e enriquecer os processos de formação estético-culturais visando à consciência crítica, à autonomia de pensamento e à emancipação dos sujeitos.

Como base no exposto, para propiciar a catarse musical como elemento na reeducação dos sentidos é basilar que os profissionais do magistério busquem reconhecer a necessidade de investir em sua formação estético-cultural, a reflexão crítica sobre a importância dessa formação em sua atividade docente e, por fim, a reeducação de seus próprios sentidos como forma de resistência que ponha em xeque as mercadorias produzidas pela indústria cultural.

Ao não reconhecer e cumprir este papel, o professor acaba por contribuir inconscientemente com a *reificação* dos sujeitos quando reproduz e incentiva os valores disseminados pela sociedade capitalista no espaço escolar e, também, por contribuir com a danificação e a regressão dos sentidos de seus alunos. Mas o que significa danificação ou regressão, no contexto desta pesquisa?

De acordo com Lev Vygotsky, em *A formação social da mente* (1996), nos primeiros anos de vida, o bebê já está com todos os seus sentidos ativos, mas ainda não em pleno funcionamento, pois só estarão quando, paulatinamente, houver o contato com o mundo exterior. O tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição aos poucos e, se

não houver um quadro de deficiência desses sentidos de origem congênita ou adquirida que podem vir a causar atrasos nesse processo, irão se desenvolver plenamente. Porém, para Vygotsky, ter todo o aparato biológico da espécie humana não é o suficiente para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem essa aprendizagem, ou seja, mesmo o bebê tendo condições biológicas para falar, o ato de falar só ocorrerá mediante interação e aprendizagem social (VYGOTSKY, 1996).

A quantidade e a qualidade de estímulos oferecidos ao bebê são primordiais nessa fase, sendo que o excesso e a qualidade questionável desses estímulos podem vir a acarretar malefícios ao seu desenvolvimento sensorial. A exposição do bebê à televisão é um exemplo de estímulo que pode vir a prejudicar seu desenvolvimento. Os filmes produzidos para o público infantil, em especial para os bebês, trazem imagens inconstantes, que mudam muito rápido, apresentam cores quentes e muito vibrantes, além de emitirem sons estridentes com o abuso de agudos. Embora estas características prendam a atenção do bebê, parece que não são salutares ao seu desenvolvimento, principalmente para a audição e a visão. Este, por sua vez, é o sentido que mais demora para se desenvolver por completo, o que acontece por volta dos quatro anos de idade. Segundo a *Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP* (2014)³, esses fatores acabam por superestimular a criança e podem acarretar transtornos de déficit de atenção, pois seus órgãos, ainda em desenvolvimento, são saturados de informações que a criança ainda não pode acessar e processar.

Estudos realizados e publicados pela SBP (2014) apontam que a televisão e outros imagético-eletrônicos podem trazer consequências nocivas ao desenvolvimento da criança e do adolescente como a naturalização da violência e sua utilização gradual como forma de resolver conflitos; a reprodução sistemática da violência mimetizada por meio dos filmes acarreta uma espécie de identificação com características inconvenientes de vítimas e/ou agressores. O estudo também aponta a exposição prolongada aos imagético-eletrônicos como possível causadora de comportamentos como a tendência a realizar atividades solitárias, sedentárias e com hábitos alimentares prejudiciais à saúde; reprodução de atitudes violentas e prática de *bullying*; distúrbios do

³<http://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/midia-televisiva-impacto-sobre-a-crianca-e-adolescente/> consultado em 19 de abril de 2014.

sono; diminui a habilidade da fala e da comunicação interfamiliar; impulsos demasiadamente consumistas; hiperestimulação sexual e adultização precoce; distúrbios de atenção evidenciados principalmente ao 7 e 8 anos de idade em crianças expostas à televisão antes dos 2 anos.

O jornal *Folha de São Paulo* divulgou uma pesquisa realizada pela Associação de Pediatria Americana (2011)⁴, cujos pesquisadores consideram nociva a exposição da criança menor de 2 anos à televisão, DVDs portáteis, tablets e outros imagéticos eletrônicos, por interferirem e prejudicarem diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, como a coordenação motora, a linguagem, a sociabilidade, a afetividade, além de estimular a obesidade infantil, pois o tempo de exposição às “telinhas” é o tempo suprimido do brincar e do balbuciar os primeiros sons, próprios da interação com os familiares. Também há um exacerbado estímulo ao consumo de bens, à alimentação por produtos industrializados e ao sedentarismo. No ensaio *Televisão e formação* (1995), Adorno aborda que,

Em primeiro lugar, compreendo ‘televisão como ideologia’ simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematizadamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (ADORNO, 1995, p. 80).

É importante explicitar que esta pesquisa não tem a intenção de fazer um estudo do desenvolvimento humano, porém as informações supracitadas foram julgadas como importantes para exemplificar que já existem importantes pesquisas na medicina que apontam a exposição de crianças aos imagéticos-eletrônicos como um dos fatores que podem vir a gerar a danificação e regressão dos sentidos além de outros aspectos limitadores no tocante à relação humana. Para além da discussão entre a forma e conteúdo dos programas e das músicas veiculados, o tempo de exposição a estes meios também é um elemento a ser considerado, pois se uma criança passa muitas horas do dia a assistir televisão, a jogar videogame ou a ficar conectada à internet, a relação com a família é suprimida durante esse período e é compreensível que essa

⁴<http://www1.folha.uol.com.br/equlibrioesaude/992566-bebes-de-ate-2-anos-nao-devem-assistir-tv-di-zem-pediatras.shtml> consultado em 19 de abril de 2016.

criança possa vir a não conceber como possível ou interessante o ato de brincar e o de se relacionar com outras pessoas sem a mediação de uma máquina. Sobre essa questão, Adorno reitera que

[...] além disto, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela sua existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade (ADORNO, 1995, p. 80).

Segundo a *Associação Brasileira de Produtores de Discos* – ABPD (2010), no Brasil e na América Latina, por exemplo, os videocliques de músicas da personagem *A galinha pintadinha*, desde o ano 2006, já foram vistos mais de 160 milhões de vezes, com mais de 450 mil DVDs oficiais vendidos. Os números também são altos quando verifica-se que a marca *A galinha pintadinha* aparece em mais de seiscentos produtos destinados ao consumo das crianças como brinquedos diversos, mochilas, sapatos, roupas, produtos de higiene, cosméticos, diversos produtos alimentícios, além de livros didáticos voltados para o segmento da educação infantil, como a *Coleção pedagógica cantando e aprendendo com a galinha pintadinha*. É possível verificar um atrelamento entre as visualizações dos videocliques com o consumo de produtos e observa-se a veiculação de valores em consonância com a lógica da sociedade capitalista, que tendem a danificar o processo formativo, principalmente porque dificultam a emancipação e a autonomia dos sujeitos, embotam a solidariedade, a compaixão, o cuidado com o outro e uma relação menos alienada com a natureza.

Para além da extensão do uso da *A galinha pintadinha*, em vídeos e estampas de produtos destinados ao consumo infantil, a forma e o conteúdo das músicas reproduzidas primam pelo sempre igual, cujo propósito parece ser estimular a padronização de um juízo de gosto (estética) por meio do reconhecimento. Dessa forma, com o personagem sendo reconhecido, é bem mais fácil aumentar a vendagem dos DVDs, das músicas e dos seiscentos produtos a ela associados.

Tendo em conta a ação desses produtos da indústria do entretenimento, mesmo que os sentidos sejam ativados e estejam em processo de desenvolvimento considerado dentro do “padrão normal”, este tipo de estímulo oferecido às crianças pode danificar este processo e fazer com que ocorra uma regressão da capacidade auditiva de es-

tabelecer sinapses mais complexas. Essa regressão dos sentidos ocorre devido à superexposição e à assimilação dos produtos típicos da indústria cultural que são veiculados pelos meios de comunicação de massa⁵. As mercadorias, produzidas pela indústria cultural, são estrategicamente padronizadas e passam determinar o juízo de “gosto” das crianças. Isso também acontece com os familiares e os operadores da educação formal, em especial, os professores. Estes tendem a se relacionar com tais mercadorias, concebidas como forma de distração e de educação das crianças, bem como dos *experts* em publicidade infantil e os próprios produtores dessa indústria que cada vez mais se beneficiam com os lucros auferidos da venda das diversas mercadorias comercializadas.

Ainda na primeira infância, a criança já sinaliza explicitamente um gosto estético formatado e administrado pela indústria cultural. Dessa forma, acaba por rejeitar tudo o que soa estranho à primeira escuta ou aquilo que está fora do âmbito cotidianamente veiculado pelos *media* hegemônicos. Com efeito, “[...] são crianças da televisão com referências simbólicas mal fixadas que encontramos hoje, desde a mais tenra idade, na escola [...] eles não escutam mais [...] provavelmente é porque não falam mais” (DUFOUR, 2005, p. 134).

Etimologicamente, a palavra gostar vem do Latim *gustare*, que significa provar e achar bom. Porém, a formação do “gosto”, ou seja, o ato de provar, para sentir o sabor e saber se gosta ou não tem sido muito mais uma atividade realizada pela indústria cultural do que pelos sujeitos. Contudo, tem-se a impressão de que há liberdade de escolha para optar entre esse ou aquele produto/mercadoria. Essa aparente sensação também é administrada pela indústria que, ao produzir a mercadoria cultural, prima pela padronização e repetição e faz com que o consumidor reconheça o que foi produzido em tempos e espaços distintos. Este reconhecimento traz uma falsa sensação de prazer momentâneo que leva o consumidor a se sentir identificado e pertencente a determinado grupo ou nicho cultural.

Não obstante, mesmo a sensação de satisfação deve ser *fugaz*, pois a promessa de felicidade oferecida dificilmente é cumprida e este não cumprimento da satisfação oferecida pelo produto é eficazmente controlado pela indústria cultural. O que parece

⁵ A terminologia, em inglês, é *mass media*. O termo é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa) e significa meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.).

imperar é a necessidade latente e constante de o sujeito consumir novamente, caso contrário ele, o sujeito, tem a sensação de que, para superar a tristeza e o vazio gerados pela própria não satisfação completa de seu desejo pela mercadoria anteriormente consumida, precisa consumir mais, outra vez e mais um pouco, alimentando um ciclo vicioso de consumo e a expropriação de sua própria capacidade de pensar e sentir.

Com base no exposto é possível auferir que a maioria dos filmes e músicas produzidos pela indústria cultural para o público infantil tende a reforçar o caráter da ideologia individualista típica da sociedade capitalista. Com uma mensagem mundializada que penetra por quase todos os poros do tecido social, a indústria cultural lança mão de artifícios para dar relevância aos *media* e seu consumo; conferindo-lhes caráter *fetichista*, que passam a fazer parte do gosto dos indivíduos como se possuíssem existência própria e criam a ilusão de identificação entre o sujeito e os *media*. Essa mensagem integra programas de televisão, rádios, seriados, animação infantil, ou seja,

Na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A escolha por utilizar os fundamentos filosóficos da Teoria Crítica da Sociedade, em especial a filosofia de Theodor Wiesengrund Adorno, deve-se ao fato de que este autor não apenas realizou reflexões apropriadas sobre a formação humana em geral e a educação formal em particular, mas também realizou, durante toda sua vida, estudos sobre a estética da arte e a música, especialmente sobre a ação da indústria cultural no recrudescimento da regressão da audição.

O primeiro contato com a teoria crítica da sociedade de Adorno aconteceu por meio da inserção como pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL/CE/UFES). A partir daí, foi possível perceber que a massificação de estilos musicais é um fenômeno mundial que corrobora com interesses de indústrias fonográficas transnacionais responsáveis pela produção, distribuição e controle da mercadoria cultural que será consumida, desta forma a dinamizar uma *cultura industrial* na qual o *esteticismo* comprometido com os valores do mercado é enaltecido em detrimento de uma estética que está em constante diálogo com uma ética que caminha na contramão dos interesses capitalistas hegemônicos.

Em linhas gerais, como será possível observar ao longo desta dissertação, o interesse da indústria cultural é o de produzir bens de consumo que estão muito mais voltados para a dimensão da constituição do universo simbólico, ou seja, mercadorias próprias do campo da música, do cinema, da literatura, dos jogos eletrônicos, etc. A característica dessa indústria é, como em uma linha de montagem, realizar a massificação da produção, mesmo que, em alguns momentos, haja a possibilidade para a criação de *nichos* específicos de consumidores. Dessa maneira, há uma predeterminação do que será produzido e também a adoção de estratégias para qual nicho de mercado ou segmento social esse produto será oferecido para consumo.

Tal denominação [indústria cultural] evoca a ideia, intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditos, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público (DUARTE, 2007, p. 9).

Nesse *modus operandi*, o universo musical, apesar da grande variedade, traz como principal característica uma *standardização*, na qual é possível perceber que as melodias, ritmos, letras e arranjos são excessivamente padronizados. Assim, tem-se a impressão de que se está a ouvir sempre a mesma música e isso é minuciosamente calculado pelos produtores, operadores e executivos da indústria cultural. Todavia, ao invés de contribuir para a ampliação dos sentidos e para a formação estético-cultural, a principal tendência dos produtos daquela indústria é não apenas danificar, mas fazer regredir, ainda mais, a capacidade sensível, o pensamento autônomo e, dessa forma, intensificar o recrudescimento da *regressão dos sentidos*.

Devido à grande variedade do sempre mesmo das mercadorias culturais produzidas por essa indústria e, também, devido às massificações na veiculação desses produtos nos *media* hegemônicos, como programas de rádio e televisão, o consumidor tem a sensação ilusória de liberdade de escolha e de autonomia em relação ao que “deseja” consumir. Assim, não consegue refletir que o seu desejo de consumo não é seu próprio constituído e elaborado de forma autônoma, que o desejo é administrado por essa indústria e o gosto não é intrínseco ao ser que diz gostar. Desta forma, a *indústria cultural* reproduz um fetiche característico da sociedade do ter: *fetichismo da mercadoria cultural*.

De acordo com Abbagnano, em Kant, a *autonomia* representa a independência da vontade do sujeito em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de se autodeterminar em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a *autonomia* à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar (ABBAGNANO, 2007, p. 97). Sobre essa questão, Adorno tece o seguinte comentário:

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não corresponde ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1983, p.165).

As mercadorias da indústria cultural hegemônica tendem a perpetuar a hegemonia da *semiformação*, a onipotência do espírito alienado, típico da sociedade capitalista. Neste contexto, os indivíduos são subsumidos e coisificados, ou seja, o sujeito é *reificado* em função do fetiche da mercadoria (LOUREIRO, 2007, p. 530).

A manutenção da sociedade capitalista é reforçada por esses mecanismos de *alienação*. Ela incentiva e enaltece o consumo dos produtos da indústria cultural que tendem a perpetuar uma *semiformação* (*Halbbindung*) que, ao mesmo tempo em que hiperes-timula, sobrecarrega a faculdade cognoscitiva e a percepção sensível dos indivíduos, por isso mesmo, tende a não apenas entorpecer, mas também fazer regredir essas capacidades. O objetivo é a mera adaptação ao que está posto, pois, mantidos em estado de heteronomia, há uma forte tendência de os indivíduos reproduzirem as mazelas sociais que são cada vez mais acentuadas pelo sistema. Não obstante, a educação formal pode ter um papel fundamental na resistência a esse estado de coisas.

A aposta, nesse sentido, é por uma *educação crítica* que seja capaz de revelar que a sensação de liberdade anunciada pelo capitalismo, em particular pela indústria cultural, na verdade não passa de uma espessa penumbra que dificulta apreender as verdadeiras intenções de exploração dos sujeitos em prol dos interesses lucrativos privados e manutenção da ordem social estabelecida.

Nesta pesquisa, a escolha da catarse como categoria orientadora das reflexões sobre a formação estético-cultural, em particular no âmbito da educação musical, diz respeito ao potencial crítico que ela ocupa na *Teoria estética* (1998) de Theodor Adorno.

Por isso, pretende-se responder: como a catarse é conceituada por este filósofo? Quais aspectos diferenciam o conceito da catarse adorniana das demais teorizações sobre o assunto? Qual o potencial de contribuição da catarse adorniana para a formação estético-cultural, em especial no âmbito da música veiculada nas instituições de ensino formal? Quais possíveis interlocuções ou tensões podem ser realizadas em relação à música e à educação com a Teoria Educacional Crítica, especialmente a de Georges Snyders? De que forma o conceito de catarse, tal como proposto por Adorno, pode contribuir para a reeducação dos sentidos nos processos educativos?

A hipótese apresentada nesta pesquisa é a de que a experiência com a catarse musical autêntica como dimensão estético-cultural na escola pode formar, ampliar e enriquecer os sentidos humanos. Para fins de sustentá-la, pautou-se na análise na desconstrução catártica, ou seja, na catarse ocorrida às avessas, proporcionada pelas mercadorias da indústria cultural e suas consequências à formação.

Além de pesquisar os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no conceito de catarse defendido por Theodor Adorno, esta pesquisa busca estabelecer o diálogo e também a tensão com a teoria educacional crítica defendida pelo educador francês Georges Snyders⁶, especialmente, as reflexões publicadas em *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a). Destacam-se aqui não somente as interlocuções ou os conceitos que aproximam as duas teorias, buscam-se estabelecer também as tensões, ou seja, os antagonismos. Esse procedimento é típico de Theodor Adorno, que extrapola a oposição de conceitos para, ao confrontá-los, poder avançar no seu pensamento dialético e com isso conferir mais clareza sobre a real situação dos polos tensionados.

Com o objetivo de subsidiar uma breve análise sobre as pesquisas já realizadas com discussões afins à temática desta investigação, considerando o espaço ocupado pelo conceito de catarse musical no âmbito das publicações acadêmicas, realizou-se um levantamento em periódicos, em Grupos de Trabalho e pesquisa do campo da educação e no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. As fontes avaliadas consistiram em: 1) análise do

⁶(1917 – 2011) Filósofo, pesquisador das Ciências da Educação, professor emérito da Université de la Sorbonne (Paris) e criador da Pedagogia Progressista.

decênio (2004- 2014) de três periódicos: *Educação & Realidade*⁷, Revista *Kriterion*⁸ e *Pro-Posições*⁹; 2) análise do decênio (2004 a 2014) das comunicações e pôsteres dos Grupos de Trabalho (GT17) Filosofia da Educação e (GT 24) Arte e Educação, além do Grupo de Estudo (GE 01) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); 3) análise também do decênio (2004-2014) dos resumos e corpo textual no banco de dissertações e teses da CAPES.

As fontes de pesquisa foram escolhidas na adoção dos critérios de legitimação, confiabilidade, quantidade e qualidade técnica das publicações, ou seja, constituem-se como referências na pesquisa em educação nos âmbitos nacional e internacional.

A primeira fase do levantamento das pesquisas primou pela presença do conceito de catarse, principal categoria desta investigação e o resultado desse levantamento encontra-se descrito abaixo:

Foram encontradas, com base na categoria catarse, 51 pesquisas distribuídas em quadros¹⁰ da seguinte forma:

- 29 no banco de dissertações e teses da CAPES. Destes, 25 são provenientes de cursos de mestrado e 04 de cursos de doutorado;
- 05 no GT 17 de Filosofia da Educação da ANPED;
- 07 nos GE 01 e GT 24 de Arte e Educação da ANPED;
- 06 na Revista *Educação & Realidade*;
- 01 na Revista *Kriterion*;
- 03 na Revista *Pro-posições*.

No levantamento de artigos e pesquisas realizados no decênio 2004 a 2014, em que se buscou pela presença da palavra catarse no título, palavras-chave, resumo e corpo

⁷Periódico da área de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, classificada como revista A1 pelo Qualis-Capes. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

⁸A revista *Kriterion*, publicação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, classificada como revista conceito A1 pelo Qualis – Capes. <http://www.kriterion.fafich.ufmg.br/index.php/kriterion>.

⁹Periódico quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, classificada como revista conceito A1 pelo Qualis – Capes. <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/expediente63.html>.

¹⁰ Os quadros com a distribuição de dissertações, teses e artigos estão organizados por fonte de publicação, título, autor e ano e encontram-se no APÊNDICE A desta pesquisa.

do texto do material analisado, ficou evidenciando que a catarse foi empregada nesses trabalhos no âmbito de três concepções diferentes conferidas ao termo: a catarse como purgação e purificação das emoções; a catarse como liberação e descarga emocional; a catarse como conscientização.

As concepções de catarse supracitadas serão analisadas no próximo capítulo desta pesquisa; por ora, a intenção é identificar a concepção abordada nos artigos, dissertações e teses que integram a revisão bibliográfica desta investigação para verificar, no que tange ao universo das referências pesquisadas, se o conceito de catarse como concebido por Theodor Adorno foi abordado, e, se o foi, de que forma, com quais objetivos, hipóteses e conclusões.

Em rigor, foram vinte pesquisas que abordaram a catarse como purgação e purificação das emoções cujos autores serão apresentados na ordem em que aparecem nos quadros, são eles: Paganatto (2010); Silva, Olinto (2010); Pádua (2011); Villa (2011); Brondani (2011); Rosa, Neno (2011); Shida (2011); Souza, Ferreira (2011); Santos, Soares (2011); Fantini (2012); Carvalho (2012); Cagno (2012); Lemos (2012); Vasconcellos (2012); Pereira, Andrade (2007); Reis (2009); Schechne; Icle; Pereira (2010); Kearney (2012); Brito (2012); Paiva (2007).

A catarse como liberação e descarga emocional foi abordada em quatorze pesquisas pelos seguintes autores: Santos, Ferreira (2011); Faria (2011); Ribeiro (2012); Santos, Alves (2012); Ceppas (2004); Danelon (2006); Santos, Bertoni (2007); Silva, Araújo (2007); Fernandes, Penzo (2007); Neves (2009), Fernandes, Sieiro (2007); Fantin (2009); Taschetto (2011); Moura (2010).

O conceito de catarse como conscientização é abordado em dezessete pesquisas pelos seguintes autores: Diávoco (2006); Borges (2006); Chisté (2007); Schuhli (2011); Anunciação (2012); Silva, Leal (2012); Trojan (2005); Ferreira, Paula (2012); Semeraro (2006); Duarte (2008); Duarte; Ferreira, Paula; Anjos (2011); Bacocina; Carmargo (2007); Zuin (2011); Martins (2011); Cunha (2013); Oliveira (2013); Cardoso (2014).

A catarse concebida por Theodor Adorno configura-se na concepção da conscientização, como será possível compreender no decorrer desta pesquisa, porém no grupo das dezessete pesquisas que integram a revisão bibliográfica concernente a essa concepção, apenas três, Zuin (2011), Cunha (2013) e Oliveira (2014) utilizam esse

teórico como referencial. As outras pesquisas desse grupo utilizam referenciais em Gramsci, Lukács e Vygotsky.

O conceito de catarse abordado por Antônio Álvares Soares Zuin no artigo *O trote universitário como violência espetacular* (2011), refere-se a uma catarse regressiva como um processo resultante dos trotes aplicados em alunos que ingressam nas universidades, denunciando o caráter sadomasoquista de alunos veteranos e professores. Problematisa também a espetacularização do trote e sua divulgação nas novas tecnologias, transformando a humilhação e a barbárie em algo natural, um prêmio ou um rito de passagem. Esse artigo é fundamentado na teoria psicanalítica de Freud e também na teoria crítica da sociedade de Adorno, entretanto, para Zuin (2011), ao contrário da catarse propiciar a suplantação de um trauma, acaba retardando sua superação e, por esse motivo, a denomina como regressiva. Para não haver regressão, a catarse deve ser consciente e reflexiva. Apesar de o autor fundamentar seu artigo em Adorno, a sua abordagem da catarse não configura o conceito adorniano para essa categoria.

A dissertação *A catarse teatral na formação humana* de Fabrício Moraes Cunha (2013) estabelece relação entre catarse, teatro e a formação humana, sob ótica da Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno. Analisa a possibilidade de o processo catártico, motivado pelo teatro, inspirar uma formação a contrapelo dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado e investiga como outro tipo de catarse, especificamente estética e promovida pela arte teatral, pode servir para uma educação emancipadora.

Seguindo a linha adotada por Cunha (2013), porém a acrescentar novos pressupostos teóricos, constata-se na dissertação de Tamires Souza de Oliveira (2013) o pioneirismo de uma pesquisa cuja temática diz respeito ao conceito de catarse adorniano e às correlações com Georges Snyders na análise do livro *Alunos felizes*. A autora estabelece, na dissertação *O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação*, conexões entre as duas teorias e extrapola as suas hipóteses iniciais, ao reconhecer no conceito adorniano de catarse um campo profícuo capaz de se constituir como possibilidade de reflexão entre os conteúdos escolares e as formas em que se apresentam no ambiente escolar. Nessa direção, afirma

[...] que nossa hipótese inicial sobre os possíveis desdobramentos da teoria crítica de Adorno, em particular sua concepção de *catarse*, para o campo da educação, constitui-se como um horizonte factível, não só para o campo da arte, mas para os níveis de conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p.116).

Esta investigação pretende corroborar a pesquisa de Oliveira (2013), porém diferencia-se na escolha de uma área artística específica para análise, concernente ao campo artístico musical, especialmente nos desdobramentos das músicas produzidas pela indústria cultural para a formação estético-cultural-musical de professores e alunos, além disso, buscará traçar uma metodologia crítica e reflexiva de escuta musical na escola.

Neste contexto, foi possível auferir que no rol de cinquenta e uma pesquisas, entre artigos, dissertações e teses, duas abordam a categoria *catarse* da forma como concebida por Theodor Adorno. À guisa de informação, as pesquisas de Cunha (2013) e Oliveira (2013) encontram-se no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo orientadas pelo Professor Dr. Robson Loureiro e fomentadas pelo NEPEFIL. Outra pesquisa acerca da *catarse* proveniente desse núcleo de estudos e pesquisas é a de Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos (2015), porém esse realiza sua análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural em Vygotsky.

Outra evidência reside no fato de que as pesquisas supracitadas e que compõem a revisão bibliográfica desta investigação no tocante à palavra *catarse*, não abordaram a categoria investigada no segmento artístico musical, ou seja, apesar da maioria das pesquisas referir-se à *catarse* na arte, especialmente no teatro, não houve a ocorrência da utilização desta categoria em relação específica à música, nesse sentido, ficou explícito, com base na revisão realizada, que o tema desta pesquisa ainda se constitui como um campo aberto de investigação tanto na concepção adorniana de *catarse*, quanto em sua análise no tocante ao segmento artístico musical.

Baseada nessas constatações e como forma de ampliar o horizonte conceitual desta pesquisa, buscou-se, na segunda fase, o levantamento de pesquisas publicadas no banco de dissertações e teses da CAPES sobre a temática música e educação com referencial em Theodor W. Adorno e, apesar do conhecimento, devido ao levantamento anterior, de que não seria encontrado o conceito *catarse*, procurou-se identificar ideias aproximativas ao conceito de *catarse* musical adorniana.

Foram encontradas dez pesquisas que também estão organizadas em um quadro localizado no APÊNDICE A desta investigação e, a partir deste levantamento foi possível auferir que, mesmo nas pesquisas com temáticas voltadas para a música e a educação com aporte teórico principal em Theodor Adorno, não houve citações ou menções aproximativas à catarse musical ou efeito catártico intrínseco à música. Os autores das pesquisas supracitadas são os seguintes: Pombo (2011); Rodrigues (2012); Freitas, Curimbaba (2012); Silva, Almeida (2012); Barbosa (2011); Filho, Portugal (2012); Silva, Teixeira (2012); Afonso (2012); Conceição (2011); Bertoncini (2011).

À guisa de informação e para além das pesquisas apontadas na revisão de literaturas nos periódicos, GTs da ANPED e banco de dissertações e teses da CAPES, o livro *Crítica dialética em Theodor Adorno – música e verdade nos anos vinte* (2007), de Jorge de Almeida traz uma relevante discussão sobre o conteúdo de verdade na música e sobre o movimento do expressionismo até a nova música ocorrido nos anos vinte. Em entrevista realizada para a Revista Trópico (2008), Almeida (2007) reitera que estabelece no livro relações aproximativas de Adorno com autores como Georg Simmel, Walter Benjamin, Georg Lukács e Ernst Bloch, entre outros grandes nomes da crítica do século XX, na busca de pensar a música de forma crítica dialética, incorporando e explicitando suas contradições, sem reduzi-las a questões a-históricas e abstratas (ALMEIDA, 2008). Surge “[...] daí a ideia de ‘crítica imanente’, ou seja, o crítico deveria mergulhar mais fundo na obra para encontrar, ali, a própria sociedade, que dá forma, no sentido mais amplo, ao material” (ALMEIDA, 2008).

Elenca-se também o livro *Catarse e resistência: Adorno e os limites da obra de arte crítica na pós-modernidade* (2007) de Ronel Alberti Rosa que faz uma profunda análise da catarse adorniana com a resistência em sua imanência e a utilizar-se do movimento de tensão entre os conceitos de identificação e distanciamento, progresso e reação, funcional e autônomo para que a arte seja analisada criticamente como a própria forma de resistência ao modelo acrítico da sociedade pós-moderna. E reitera que

[...] é precisamente por não ser síntese final que a arte se apresenta como momento perene de tensão, como resistência que não termina. A Pós-modernidade vende uma aparência apaziguada, não dialética, onde não vigoram mais dualidade, atritamento e crítica (ROSA, 2007, p. 12).

Outra importante pesquisa que aborda a catarse como concebida por Theodor Adorno é a *Teoria Estética em Adorno* (2012) de Sérgio Schaefer na qual realiza uma análise profunda e comentada do livro *Teoria Estética* (1998) do próprio Adorno e

[...] busca esclarecer como o estético, em Adorno, tornou-se um experimento teórico par apresentar objetos sociais e históricos – as obras de arte – que resistem ao jogo do valor de troca e que, por meio de uma linguagem enigmática e de uma perspectiva utópica, propõem mudanças para o atual estado de coisas (SCHAEFER, 2012, p. 07).

Com base no exposto, foi possível auferir com o levantamento bibliográfico e as considerações sobre as pesquisas realizadas no próprio Programa de Pós-graduação ao qual esta investigação encontra-se vinculada que a categoria catarse, embora já pesquisada no campo da educação, da filosofia e da arte, especialmente no teatro, cinema e literatura, ainda é pouco abordada em relação à música, ou seja, na catarse musical. Neste sentido, esta investigação assume maior responsabilidade em tratar a temática da catarse musical como concebida por Theodor Adorno imbricada à reeducação dos sentidos de professores e alunos nas escolas, tomando também como referência as contribuições da Pedagogia Progressista de Georges Snyders, tendo em vista oferecer subsídios teóricos e analíticos suficientes para contribuir com a discussão acerca dessa temática constatada ainda embrionária e incipiente no que abarcou o universo das literaturas revisadas.

Na tentativa de cumprir seu papel mediante o exposto acima, esta dissertação estrutura-se da seguinte forma: o primeiro capítulo propõe uma análise do conceito de catarse com o objetivo de se acercar das definições a ele conferidas e tecer correlações no que diz respeito às aproximações e distanciamentos entre as principais definições encontradas; o segundo capítulo, por se tratar de uma pesquisa cuja metodologia é de cunho teórico-analítica, apresenta uma biografia aprofundada de Theodor W. Adorno, imbricada ao objeto desta investigação, com o objetivo de conhecer, por meio do contexto histórico e social experienciados por esse autor, a origem de seu pensamento filosófico; o foco do terceiro capítulo é o conceito de catarse como proposto pela filosofia de Adorno. Este conceito será analisado de forma imbricada aos conceitos de indústria cultural, fetichismo da mercadoria cultural e nas contraposições entre *Bildung* (Formação) e *Halbbildung* (Semiformação), *Erfahrung* (Experiência) e *Erlebnis* (Vivência). No entanto, mesmo considerando o conceito de catarse adorniano no sentido geral da estética da arte, busca-se pensá-lo em relação à música, fornecendo

à análise correlações contextuais do cenário da produção musical mundial e brasileira e suas implicações à educação formal; o quarto capítulo abordará o diálogo e as tensões entre a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno e a Pedagogia Progressista de Georges Snyders, com levantamento de breves apontamentos biográficos de Snyders e principais concepções da Pedagogia Progressista e a realizar uma análise crítica sobre *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Também nesse capítulo, esta investigação buscará comprovar a potencialidade do processo catártico que ocorre na obra de arte musical como um elemento capaz de reeducar os sentidos danificados pela indústria cultural. As considerações finais serão pautadas em uma síntese das análises realizadas acerca da catarse musical e buscará apresentar fundamentos com o objetivo de responder se a pergunta-problema que baliza esta investigação, que diz respeito às possibilidades de esse conceito contribuir para a formação cultural humana no sentido de favorecer experiências que instiguem a reflexão crítica em direção à formação e à reeducação dos sentidos humanos, se confirma. No entanto, no exercício da crítica, tão caro ao seu principal referencial teórico, esta pesquisa não apresentará uma conclusão tal como esperada no *métier* acadêmico, primará pela não totalidade, pelo não idêntico e pela incompletude, características que serão discutidas ao longo de seu processo.

CAPÍTULO 1

CATARSE: UMA PALAVRA, MUITOS SIGNIFICADOS

Mesmo que os cantores sejam falsos como eu
 Serão bonitas, não importa
 São bonitas as canções
 Mesmo miseráveis os poetas
 Os seus versos serão bons
 Mesmo porque as notas eram surdas
 Quando um deus sonso e ladrão
 Fez das tripas a primeira lira
 Que animou todos os sons
 E daí nasceram as baladas
 E os arroubos de bandidos como eu
 Cantando assim:
 Você nasceu para mim
 Você nasceu para mim.

Edu Lobo e Chico Buarque de Holanda

1.1 A POLISSEMIA DO CONCEITO DE CATARSE

A polissemia do conceito de catarse, bem como a aplicabilidade de seu fenômeno, encontra-se em áreas distintas como a arte, a filosofia, a psicologia, a psicanálise e a medicina. No Dicionário *Aurélio* (1999), a palavra catarse aparece com a seguinte definição:

Purgação, purificação, limpeza. 2. Med. Evacuação, natural ou provocada, por qualquer via. 3. Psicol. Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida. 4. Teatr. O efeito moral e purificador da tragédia clássica, conceituado por Aristóteles, cujas situações dramáticas, de extrema intensidade e violência, trazem à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio, ou purgação, desses sentimentos (AURÉLIO, 1999, p. 427).

Em *Michaellis* (2012), *Larousse* (2006) e *Caldas Aulete* (2004), o conceito de catarse é apresentado em aproximação ao significado definido pelo *Aurélio* (1999). No entanto, nos três dicionários a catarse é vinculada à psicologia e concebida como o sentimento de alívio ao se trazerem à consciência sentimentos e traumas que estavam reprimidos e como liberação desses sentimentos através de encenação e, no campo

da filosofia, é definida como libertação ou purgação do que é estranho à essência ou à natureza de um ser.

O dicionário de psicologia de Raul Mesquita e Fernanda Duarte (1996) define catarse e catártico como

Catarse -- Purificação, por exemplo, por sublimação. 2. catártico, método psicoterapêutico que pretende obter uma catarse (purificação). O tratamento consiste na evocação e até no reviver de acontecimentos traumáticos ligados aos problemas emocionais do indivíduo, o que permite uma descarga controlada desses problemas. O método catártico foi utilizado pela psicanálise, entre 1880- 1895, associado à hipnose (MESQUITA; DUARTE, 1996, p.38).

Segundo o dicionário de psicanálise de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), a catarse é uma

Palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia. O termo foi retomado por Sigmund Freud e Josef Breuer, que, nos Estudos sobre a histeria, chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagi-los, revivendo os acontecimentos traumáticos a que eles estão ligados (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107).

Os dicionários de filosofia, embora com maior detalhamento, não diferem muito do conceito abordado nos dicionários gerais. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001) definem catarse da seguinte forma:

Na origem, esse termo designa os ritos de purificação aos quais deviam submeter-se os candidatos à iniciação em certas religiões. Por extensão, toda purificação de caráter religioso. Ex.: a confissão na religião católica. 2. Aristóteles emprega esse termo a propósito da tragédia no teatro, por analogia com as cerimônias iniciáticas de purificação, para designar a purgação das paixões operada através da arte (especialmente através da tragédia), fornecendo-lhes um objeto fictício de descarga (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2002, p. 32).

Armand Cuvillier (1976) conceitua catarse a partir de Aristóteles:

Em Aristóteles: purgação das paixões por meio da arte, que lhes permite expandir-se em objetos fictícios. 2. Terapêutica psicanalítica consistente em livrar o sujeito de suas perturbações, quer mediante revogação à consciência da ideia cujo recalcque as produziu, quer mediante ab-reação (CUVILLIER, 1976, p. 19).

Em Nicola Abbagnano (2007), a polissemia fica ainda mais evidente com diferentes definições conferidas à catarse: “Libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe. Esse termo, de origem médica, significa purgação” (2007, p. 119), porém, curiosamente, esse autor inicia as

explicações dentre o universo das definições apresentadas com Platão, Empédocles, Plotino e a partir daí explica a definição aristotélica para catarse.

Platão define a Catarse como "a discriminação que conserva o melhor e rejeita o pior"... Em Platão, esse termo tem acepção moral e metafísica. Designa, em primeiro lugar, a libertação em relação aos prazeres (*Fed.*, 67 a, 69 c); em segundo lugar, a libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte (ABBAGNANO, 2007, p. 119).

Para Empédocles, o sentido seria o da purificação e, Plotino, que corrobora Platão, considera que "[...] a virtude purifica a alma dos desejos e de todas as outras emoções [...]" (ABBAGNANO, 2007, p. 119).

Abbagnano (2007) ao tecer suas explicações sobre a definição de catarse aristotélica reitera que

Aristóteles utilizou amplamente esse termo em seu significado médico, nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação. Mas foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem (ABBAGNANO, 2007, p. 119).

Esse levantamento das variadas definições do conceito de catarse em dicionários gerais e especializados teve como objetivo verificar as diferenças e semelhanças nos sentidos conferidos ao termo para, a partir dessa análise, fazer uma incursão mais aprofundada sobre as definições que se mantiveram nas linhas gerais de cada dicionário. Neste sentido, as definições aqui encontradas podem ser resumidas à catarse como purificação das emoções e como liberação.

1.2 A CATARSE COMO PURIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES

A palavra catarse é originária do termo *Kátharsis* e surgiu na Grécia Antiga com o significado de purgação, purificação e limpeza do corpo e do espírito. Cunhada por Aristóteles, no IV capítulo de sua obra *Poética*, a catarse foi considerada como um dos principais objetivos da tragédia grega que "[...] suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação de tais emoções" (ARISTÓTELES, 1966, p. 74).

Ao sustentar que a poética e a mimese são inseparáveis, Aristóteles via na função mimética da tragédia grega, ou seja, na imitação das ações humanas, o suscitar do

prazer ou terror no espectador por este sentir-se dentro do drama trágico a reproduzir e a vivenciar as emoções dos personagens, como se fossem suas.

É, pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções (ARISTÓTELES, 1966, p. 74).

Na *Poética* (1966), a catarse está associada à dramatização como verossimilhança à vida com o objetivo bem planejado pelos dramaturgos e atores de causá-la nos espectadores, fazendo-os sentirem as dores e os prazeres encenados como se fossem reais e, desta forma, causar a purificação de suas emoções. Porém, não empregou o termo catarse em referência somente ao ato de dramatizar. Para Aristóteles, a música e a sonoplastia empregadas na tragédia eram fundamentais para sua ocorrência.

No livro VIII da *Política* (1998), Aristóteles distinguia a música educativa da música destinada à catarse na tragédia grega, ao reiterar que a tragédia não teria fins educativos, pois a catarse se referiria à paixão. Para proporcionar esse estado catártico de purificação das emoções no espectador, ele sabia exatamente quais escalas modais¹¹ deveria utilizar e “[...] aos diferentes modos gregos correspondiam, para Aristóteles, distintas possibilidades de emocionar a plateia” (ROSA, 2007, p.40).

Ronel Alberti Rosa (2007) observa que Aristóteles utilizava-se da música e da sonoplastia como forma de proporcionar a catarse, pois, para o *Estagirita*, ambas conferem maior expressividade à cena e concedem os tons de suspense, tristeza, euforia em consonância com a vida imitada pelos personagens. Para este fim, dos diferentes modos conferiam o tom e o sentimento das cenas “[...] o modo mixolídio possuiria um *ethos* triste, o dório seria calmo e o frígio provocaria a exaltação” (ROSA, 2007, p. 40).

Sobre essa questão, Abbagnano tece o seguinte comentário:

É muito curioso que Aristóteles, apesar de examinar todos os elementos da tragédia, não se demore na explicação do que é Catarse; isso quer dizer que, aí, utiliza a palavra no sentido geral de serenidade e calma, embora não de ausência total de emoções; sentido que se coaduna com o que ele diz sobre a música, em *Política*. Nessa obra, observa que algumas pessoas, fortemente abaladas por emoções como piedade, medo e entusiasmo, ao ouvirem cantos

¹¹Uma série de sons melódicos pré-definida. Ao todo são 7, mais 7 variações destes. Axel Bergstedt: Breve curso da teoria da música, parte 4: Escalas gregas com exemplos em partitura e vídeos. Visualizado em 20.12.2015.

sacros que impressionam a alma, “encontram-se nas condições de quem foi curado ou purificado” (ABBAGNANO, 2007, p. 120).

Na distinção entre a música voltada para fins educativos e a música voltada para a tragédia, Aristóteles chega a expressar a proibição da utilização do aulos, instrumento semelhante ao clarinete duplo ou oboé, na educação. Para ele, esse instrumento proporciona o transe, as paixões e a catarse, portanto só poderia ser utilizado na tragédia.

O aulos e a lira são dois instrumentos de grande apelo mítico na Grécia antiga, sendo alicerçadas a estes dois mitos que envolvem os deuses Palas Athenas e Dionísio, no primeiro instrumento, e os deuses Hermes e Apolo, no segundo (GRANJA, 2006). Por ser um instrumento de sopro, o aulos requer a participação do corpo com maior intensidade e é associado ao Deus Dionísio, considerado o deus do vinho e da embriaguez, que o tocava em suas festas e orgias, e capaz de levar as pessoas ao transe e ao êxtase. Assim, a música dionisíaca seria mais cinestésica e emocional e a música apolínea mais serena e racional (GRANJA, 2006).

Para Granja (2006), a música na Grécia Antiga caracterizou-se por esse duplo aspecto, apolíneo e dionisíaco, ora se aproxima da filosofia, do pensamento e da contemplação e ora da fruição, da percepção e da emoção. Nesse sentido,

Dionísio simboliza a ruptura das inibições e a emergência das forças obscuras que emergem do inconsciente. Diferentemente da música apolínea, a música dionisíaca é emotiva, corporal e espontânea. Sua força vem do inconsciente, sem passar pelo crivo da razão (GRANJA, 2006, p. 24).

Em *Poética* e também em *Política* de Aristóteles, fica explícita a importância da catarse na tragédia grega e, especificamente, na segunda obra, a importância da catarse provocada pela música utilizada na tragédia, sendo esse processo catártico considerado no sentido de expurgar e purificar a alma e o espírito do espectador por meio da mimese teatral e da reprodução da vida real pelos personagens da tragédia.

1.3 A CATARSE COMO LIBERAÇÃO OU DESCARGA EMOCIONAL

O conceito de catarse como liberação é considerado por muitos estudiosos como cunhado por Josef Breuer¹² e Sigmund Freud; porém segundo Roudinesco e Plon, em 1857, Jacob Bernays, tio de Marta Bernays, que se casaria com Freud, publicou um livro de medicina sobre a catarse que consistia na liberação do elemento opressivo através da fala do sujeito, ou seja, “[...] um segredo patogênico, consciente ou inconsciente, que o deixava em estado de alienação” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107), opondo-se à ideia de expurgo ou purificação.

A partir da publicação de Bernays, a ideia de catarse como tratamento passou a ser considerada com muito apreço e várias publicações na língua alemã sobre o assunto ocorreram entre os anos de 1857 a 1880, em Viena. Nesse frisson sobre a catarse é que ocorreu a ideia, em Breuer e Freud, de transformá-la em um método de tratamento. Sobre a utilização da catarse como método por Freud, Roudinesco e Plon afirmam que:

Esta surgiu em sua pena pela primeira vez em 1893, juntamente com a de ab-reação*, na “Comunicação preliminar” que, dois anos depois, serviria de capítulo inaugural para os *Estudos sobre a histeria*: “A reação do sujeito que sofre algum prejuízo só tem um efeito realmente ‘catártico’ quando é de fato adequada, como na vingança. Mas o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente graças ao qual o afeto pode ser ‘ab-reagido’ mais ou menos da mesma maneira” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107).

Na França, Pierre Janet também tinha inventado um método que utilizava a recordação e descarga emocional, chamando-o de desinfecção moral ou dissociação verbal e passou a reivindicar sua autoria (ROUDINESCO; PLON, 1998). Como forma de assumir a invenção do método, Freud instigou Breuer a apresentar um de seus casos, o de Anna O. (Bertha Von Pappenheim) como uma exemplificação da aplicabilidade do método catártico como tratamento.

Em 1895, Sigmund Freud publicou, em Viena, seus *Estudos sobre a histeria* (*Studien über Hysterie*), um trabalho feito em parceria com Joseph Breuer, em que relata o caso de Anna O.

O que o método catártico é capaz de realizar, mesmo na histeria aguda, e como pode até mesmo restringir a nova produção de sintomas patológicos,

¹²Médico e fisiologista austríaco (1842–1925) cujas obras, em parceria com Sigmund Freud, lançaram as bases da psicanálise.

de uma forma que tem importância prática, é revelado de maneira bem clara pelo caso clínico de Anna O., em que Breuer aprendeu originalmente a empregar tal método psicoterapêutico (BREUER; FREUD, 1995 p. 271).

A base do tratamento catártico consistia em deixar o paciente narrar suas visões, alucinações ou sentimentos. No caso de Breuer, a narrativa era associada à prática da hipnose. Freud, no entanto, aos poucos se afastou da prática da hipnose e recorreu apenas à análise das narrativas como livre-associação das ideias.

O método catártico, como psicoterapia, concluía que os distúrbios psíquicos eram gerados por um trauma que deveria vir à tona, ou seja, emergir do subconsciente e isso para que o paciente o experimentasse novamente a fim de liberar a descarga emocional.

Em *Estudos sobre a histeria* (1995), Breuer e Freud descrevem uma sessão com Anna O. em que, ao utilizar o método catártico, obtiveram a cura para um trauma psíquico que impossibilitava a paciente de ingerir líquidos:

Era verão, numa época de calor intenso, e a paciente sofria de uma sede horrível, pois, sem que pudesse explicar a causa, viu-se de repente impossibilitada de beber. Apanhava o copo de água desejado, mas, assim que o tocava com os lábios, repelia-o como alguém que sofresse de hidrofobia. Ao fazê-lo, ficava obviamente numa *absence* por alguns segundos. Para mitigar a sede que a martirizava, vivia somente de frutas, como melões, etc. Quando isso já durava perto de seis semanas, um dia, durante a hipnose, ela resmungou qualquer coisa a respeito de sua dama de companhia inglesa, de quem não gostava, e começou então a descrever, com demonstrações da maior repugnância, como fora certa vez ao quarto dessa senhora e como lá pudera ver o cãozinho dela – criatura nojenta! – bebendo num copo. A paciente não tinha dito nada, pois quisera ser gentil. Depois de exteriorizar energicamente a cólera que havia contido, pediu para beber alguma coisa, bebeu sem qualquer dificuldade uma grande quantidade de água e despertou da hipnose com o copo nos lábios (BREUER; FREUD, 1995, p. 47)

As principais diferenças entre a catarse aristotélica, que objetivava a purificação ou purgação por meio da tragédia, e a catarse freudiana, que intencionava a liberação e a descarga emocional de um trauma para cura de seus pacientes, é que nesta última concepção: a cura dá-se pela recordação de um episódio opressivo e pela experiência dos sentimentos acarretados por este e não pela identificação ou mimese; o paciente não é apenas um espectador a vivenciar por meio de personagens a reprodução de seus próprios sentimentos, ele é ativo em seu processo de cura, e se utiliza da narrativa de seus sonhos, delírios e sentimentos em um processo de livre-associação de ideias para fazer emergir o trauma e, desta forma, experienciar novamente a dor por

ele causada e curar-se; o método catártico de tratamento liberta o paciente de seus traumas e suas consequências físico-psíquicas-emocionais, não havendo necessidade de repetições para se chegar ao mesmo resultado (ROSA, 2008).

1.4 A CATARSE COMO CONSCIENTIZAÇÃO

O conceito de catarse como conscientização pode ser evidenciado na literatura acadêmica, especialmente com autores associados ao marxismo como Antônio Gramsci, Georg Lukács e Lev Vygotsky. Adorno recebeu grande influência marxista e também de Hegel e seu conceito de catarse parte também da ideia de conscientização, porém vai além desta.

Para Antônio Gramsci, a catarse é empregada como a passagem da fase econômica, ou egoísta-passional, à fase ético-política (GRAMSCI, 1999), ou seja, na ocorrência de uma elaboração estrutural para a superestrutural na consciência do sujeito. Também pode ser empregada, segundo Gramsci, para representar a passagem do objetivo ao subjetivo na compreensão da necessidade da liberdade do sujeito (GRAMSCI citado por DUARTE, 2008). Para Gramsci

Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial (GRAMSCI, 1999, pp. 314-315).

Para Georg Lukács, os efeitos da vivência estética desempenham um poder formativo e curativo no receptor, porque ocorre a suspensão temporária de sua vivência como vivência da vida concreta. Escreve Lukács que

A catarse que produz a obra nele [receptor] não se reduz a mostrar novos fatos da vida ou tentar iluminar com nova luz fatos já conhecidos pelo receptor; senão que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, torna-a apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais na nova iluminação, de novas conexões e novas relações de todas essas coisas com ele mesmo. Nesse processo, como temos dito, não se alteram em princípio suas decisões anteriores, finalidades etc., as

quais se suspendem simplesmente enquanto dura o efeito da obra (LUKÁCS, 1966, pp. 528-529).

Nesse sentido, Lukács (1966) considera a catarse “[...] um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem de ser forçosamente um motivo sempre recolhido pela conformação estética e, além disso, um elemento presente entre as forças formadoras da refiguração estética da realidade” (LUKÁCS, 1966, pp. 500).

Ao citar Lukács, Newton Duarte (2010) considera que, para o teórico, a desfetichização da realidade social e o reconhecimento da individualidade do sujeito são papéis a serem cumpridos pela catarse, ao descrever que

A análise lukacsiana da catarse na recepção da obra de arte é parte de uma teoria mais ampla, na qual a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. A realidade expressa na obra de arte é, para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte (DUARTE, 2010, p. 149).

Outro teórico que se debruçou sobre o conceito de catarse configurando-o como um processo de conscientização foi Lev Vygotsky. No livro *Psicologia da Arte* (1999), Vygotsky escreve um capítulo intitulado *A arte como catarse*, no qual aborda que a reação estética começa pelos sentidos, ou seja, pela via da percepção sensorial, mas não se limita a esses, afirma que a reação estética como forma de compreensão da arte parte da imaginação e do sentimento (Vygotsky, 1999).

Ao descrever a compreensão vygotskyana de catarse, Duarte (2010) enfatiza que, para Vygotsky, a catarse deve ser a culminância da vivência estética e a arte deve primar pela educação estética em um movimento dialético de mediação entre o indivíduo e a obra de arte.

Para Duarte, Lukács e Vygotsky partem da catarse aristotélica e abordam, em suas perspectivas teóricas, as relações entre o objetivo e o subjetivo analisadas por meio do movimento dialético entre “[...] os processos de objetivação e apropriação da cultura material e imaterial, desde os utensílios e a linguagem na vida cotidiana, até a ciência, a arte e a filosofia” (DUARTE, 2010, p. 148).

Com efeito, embora se tenha consideráveis produções teóricas sobre o conceito de catarse como elemento de conscientização para a formação estético-cultural, nos campos da filosofia, psicologia, arte e da educação, esta pesquisa concentrará sua

análise no conceito de catarse a partir das contribuições da filosofia estética de Theodor W. Adorno, tendo em vista que este filósofo não apenas pensou sobre o lugar da educação na sociedade contemporânea, mas principalmente porque, dentre todos os autores citados até o momento, é o único com qualificação específica no campo da música.

CAPÍTULO 2

THEODOR ADORNO: VIDA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO SEU PENSAMENTO

Com a felicidade acontece o mesmo que com a verdade:
não se possui, mas está-se nela.
Sim, a felicidade não é mais do que o estar envolvido,
reflexo da segurança do seio materno.
Por isso, nenhum ser feliz pode saber que o é.
Para ver a felicidade, teria de dela sair:
seria então como um recém-nascido.
Quem diz que é feliz mente, na medida em que jura,
e peca assim contra a felicidade.
Só lhe é fiel quem diz: fui feliz.

A única relação da consciência com a felicidade é o agradecimento:
tal constitui a sua incomparável dignidade.

Adorno

Neste capítulo, esta pesquisa apresentará aspectos da trajetória de vida e do percurso histórico do seu principal referencial teórico, Theodor W. Adorno, com a intenção de evidenciar o quanto questões teorizadas e defendidas por ele como, por exemplo, indústria cultural, fetichismo da mercadoria cultural, catarse, entre outras, são provenientes de marcas adquiridas no seu processo de constituição pessoal, ou seja, encontram suas origens no modo como este teórico foi se constituindo como ser singular no bojo de relações particulares e determinações gerais.

Assume-se nesta pesquisa que as biografias individuais são compostas e protagonizadas em determinadas condições sócio-históricas. Dessa forma, entende-se que a singularidade das teorizações de Adorno, sobretudo nos âmbitos da filosofia e estética da arte, estão assentadas em seu processo de constituição como homem de seu tempo, em uma relação dialética entre objetividade e subjetividade.

A rigor, considerá-lo como singular em suas questões propostas, significa que a investigação de suas teorizações deve ser precedida de uma análise do conjunto das relações sociais particulares experienciadas pelo teórico que as criou. Para a consecução deste propósito, buscaram-se aspectos biográficos mais aprofundados de Theodor Adorno para evidenciar sua historicidade.

Com efeito, tendo a temática voltada para a tríade Formação – música – educação, esta pesquisa não poderia se furtar à referida análise, visto que

A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt, a crise do processo formativo seria um tema privilegiado. O trajeto de Adorno constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social (MAAR, 1995, p.16).

Outra questão que corrobora com este pleito faz referência às muitas biografias de autores, principais referenciais teóricos de pesquisas acadêmicas, que acabam por demais simplificadas e reduzidas à cronologia de nascimento, produções e falecimento, a citações da genealogia recente e breves descrições do início da carreira e obras. Supostamente, essa simplificação biográfica decorre da escolha pontual do tema no conjunto do pensamento do autor que se tem como referencial em relação ao objeto de pesquisa. Sendo assim, o pesquisador, no receio de ir além do pontual, acaba por negligenciar que o pensamento do autor tornou-se uma referência devido a experiências vivenciadas em um processo e contexto de vida próprios e peculiares, ou seja, o pensamento ou teorias defendidas pelo referencial teórico não surgiram por acaso ou após um ou outro trabalho acadêmico apresentado, constituem, sim, toda uma conjuntura de determinadas condições que possibilitaram o surgimento, elaboração e defesa dessas ideias. Nesse sentido,

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza (MAAR, 1995, p. 19).

Com base no exposto, esta pesquisa intenta respaldar seu objeto nos processos e influências mais significativos de seu principal referencial teórico: Theodor W. Adorno. É uma forma também de exemplificar a hipótese que aqui se defende: que a catarse musical autêntica pode reeducar os sentidos a contribuir para a consciência crítica, emancipação e autonomia dos sujeitos, haja vista que a análise catártica da obra para este teórico requererá fruição além da superfície e do esperado, no exercício constante do pensar e desvendar os elementos constituintes da obra.

Mesmo o indivíduo biográfico é uma categoria social. Só pode ser definido em um contexto de estar junto com os outros; é neste contexto que molda seu caráter social e somente neste contexto faz um indivíduo adquirir significado dentro de determinadas condições (ADORNO citado por MÜLLER-DOOHM, 2005, p.05)

Para alcançar esse objetivo, esta pesquisa contou com importantes ferramentas para o levantamento de elementos biográficos de Theodor W. Adorno. São as seguintes: os livros *Adorno: A Biography* (MÜLLER-DOOHM, 2005) e *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995); depoimentos pessoais como uma seleção que o próprio autor fez, em diferentes momentos de sua vida, dos acontecimentos relevantes de sua infância e registro de seus comentários entre amigos, em palestras e entrevistas para a imprensa; fragmentos biográficos relatados em artigos e livros, principalmente os publicados no livro *Berg: o mestre da transição mínima* (ADORNO, 2010). Além disso, lançou seu olhar à obra completa e às publicações provenientes de revistas e suplementos.

Segundo Stefan Müller-Doohm (2005), Adorno não era muito favorável ao gênero literário da biografia, pois via neste uma forma de exploração da vida do autor “[...] a fim de descobrir a chave para suas obras artísticas ou filosóficas [...]” (p. XII) ou uma forma de “[...] vasculhar composições musicais e os textos literários para vestígios de experiência, intenções subjetivas do autor ou impulsos [...]” (p. XII). Porém, de forma contraditória, Theodor W. Adorno adotou em boa parte de sua obra a escrita autobiográfica com descrições e relatos sensíveis de sua infância, adolescência, dos encontros com amigos, professores e outras situações importantes e que influenciaram sua forma de pensar e de viver. Além disso, também fez uso de biografias como a de Richard Wagner. Sendo assim, os critérios adotados para o levantamento biográfico de Adorno farão jus ao princípio da tensão que permeou boa parte dos seus escritos e pensamentos, que consiste no confronto de polos para se obter uma ideia ou som mais bem qualificados. Neste caso específico, a tensão se dará entre a esperança expressa pelo autor de que, em seu próprio caso, também os leitores dariam preferência aos seus escritos, em vez dos fatos acidentais sobre a sua vida e, no outro polo, a interação entre o conteúdo objetivo do seu trabalho e seu contexto histórico, isto é, o que o próprio Adorno chamou de campo de força que consiste na situação histórica do sujeito autoral, sua vida e sua obra (MÜLLER-DOOHM, 2005).

2.1 ORIGENS

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903 na cidade de Frankfurt, Alemanha. Seus pais eram Oscar Alexander Wiesengrund (1870-1941) e Maria Calvelli-Adorno Della Piana (1865-1952). A origem de seu nome é cercada de

histórias e como forma de contá-las e também de elucidar a conjuntura histórica, política, social, cultural e econômica vivida por Adorno que contribuiu com sua formação e pensamento, esta pesquisa se debruçará brevemente sobre a vida de seus pais e avós, trazendo em questão importantes elementos que permitiram os caminhos trilhados pelo autor (MÜLLER-DOOHM, 2005).

O nome Theodor é proveniente do nome do avô paterno David Theodor Wiesengrund (1838). A família Wiesengrund, de origem judia, viveu na cidade de Dettelbach, localizada na Região Administrativa da Baixa Francônia, distrito de Kitzingen, no estado de Baviera, Alemanha e mudou-se para Frankfurt in Main no final do século XIX.

O sobrenome Wiesengrund foi preferido pelos bisavós paternos quando, em 1817, o príncipe bispo de Würzburg decretou que os judeus da região deveriam mudar o nome. Assim, o nome David foi abandonado em favor de Wiesengrund.

Oscar Alexander Wiesengrund, pai de Theodor Adorno, é o segundo dos seis filhos de David Theodor Wiesengrund (1838- d) e Caroline Theodor Mayer (1846-1894) e herdou o comércio de vinhos da família Wiesengrund, atividade exercida há gerações, iniciada por seu bisavô Biarritz David-Wiesengrund, passada ao seu avô Bernhard Wiesengrund (1801-1871) e, sucessivamente, ao seu pai David. A atividade atacadista de vinhos garantiu ao pai de Adorno uma boa estabilidade financeira, tanto que, nos últimos anos do século XIX, “[...] exportava vinho a Grã-Bretanha e aos Estados Unidos e estabeleceu uma filial da empresa em Leipzig [...]” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 15).

Os apontamentos sobre essas informações históricas e sociais da família paterna de Adorno buscam demonstrar que a condição social da família de Adorno permitiu-lhe o acesso a bens culturais de sua época e a um processo formativo rico em experiências. É importante explicitar que ter condições financeiras favoráveis não significa necessariamente ter ricas experiências formativas, a intenção dessa análise é a de demonstrar que Oscar Alexander Wiesengrund “[...] foi um participante entusiasmado na vida cultural da cidade. Ele frequentava performances em shows e a ópera [...]” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 16), e isso foi possível pelas condições financeiras que obtinha, mas principalmente pelo interesse espontâneo em participar da vida cultural de sua cidade. Em um desses concertos, conheceu Maria Calvelli-Adorno Della Piana.

Da família materna vem a origem do sobrenome Adorno, proveniente do avô Jean François Calvelli, filho único de Antoine Joseph Calvelli (1787-1822) e Barbara Maria Calvelli Franceschini (1790-1846), porém, registrado na prefeitura em Afa, na Córsega do Sul, com o nome em sua forma italiano: Giovanni Francesco Calvelli.

Jean François, como forma de enaltecer sua profissão de mestre de esgrima, embelezou seu nome adotando o sobrenome Adorno, não se sabe ao certo sua origem, porém é provável que ele tenha se deparado com o nome em Génova ou talvez em Turim ao passar um período de tempo maior em uma ou outra destas cidades; talvez tenha vivido um tempo maior em uma Villa Adorno ou então com uma família italiana a quem deu aulas de esgrima cujo sobrenome Adorno era mantido. Também adotou o sobrenome Della Piana, inspirado pela história Colomba publicada em 1840 por Prosper Mérimée que conta a história sobre o retorno à Córsega do tenente Orso Della Rebbia, personagem de grande inspiração para o avô materno de Adorno, porém este último sobrenome não foi adotado por Theodor Adorno (MÜLLER-DOOHM, 2005).

Maria Calvelli-Adorno Della Piana, filha de Jean François Calvelli (1820-1879) e Elisabeth Calvelli-Adorno (1835-1897) foi uma respeitada cantora lírica, aclamada pela crítica da época e convidada a solar árias de várias peças musicais, também fez várias apresentações junto aos irmãos Louis Calvelli-Adorno (1866– d) e Agathe Calvelli-Adorno (1868–1935) sob a supervisão da mãe Elisabeth.

Diferentemente da família Wiesengrund, os Calvelli não prosperaram economicamente, inclusive o casamento dos pais de Maria não pode ser realizado em Frankfurt an Main, por não serem considerados cidadãos alemães livres, tendo sido realizado em Londres, no início de fevereiro de 1862. Sobre esta questão, Müller-Doohm faz o seguinte comentário:

O fornecimento para as necessidades diárias de sua esposa e três filhos não foi uma tarefa fácil para o mestre de esgrima. Ele sempre falou apenas francês e italiano. Em todos os seus anos em Frankfurt, Calvelli nunca foi capaz de ganhar os 5000 florins por ano, que eram necessários para se qualificar para os direitos de um cidadão livre da cidade (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.09).

Após o falecimento de Jean François, em 1879, Elisabeth que era uma exímia cantora e professora de canto passou a participar de concertos públicos junto aos três filhos Maria, Louis e Agathe como forma de melhorar a situação financeira da família. As apresentações tiveram grande êxito e o sucesso foi amplamente divulgado e as “[...]”

reportagens de jornais os descrevem como prodígios musicais cujos talentos, esperava-se, continuar a ser fomentada [...]” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.11). Quanto à excepcionalidade da voz de Maria e seu talento como cantora, com treze anos na época, a seção de artes do jornal *Frankfurter Zeitung*, de 21 de novembro 1878, destacou

[...] A jovem cantora, de fato, garante as mais altas expectativas para o futuro, se considerarmos o som de sua voz excepcional. E sua habilidade com a coloratura nas árias podemos dizer que, certamente, irá ganhar um lugar às estrelas em circulação da sala de concertos (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.11).

Os três irmãos, e principalmente Maria, receberam muitos elogios da crítica musical por meio dos influentes jornais da época: o *Frankfurter Zeitung*, o *Illustrierte Wiener Extrablatt* e o *Wiener Allgemeine Zeitung*. Maria também foi contratada para cantar no Teatro Municipal na cidade de Riga.

Após o falecimento de sua mãe, e com trinta e três anos de idade, Maria Calvelli Adorno Della Piana casou-se com Oscar Alexander Wiesengrund. A família de Oscar manifestou certo desconforto com o seu casamento, haja vista que Maria não era de origem judia, e sim católica; tinha cidadania francesa e não era considerada uma cidadã alemã, e também devido à situação econômica desfavorável de sua família. Porém, Oscar sustentou seu desejo em casar-se com Maria e, assim como ocorreu com os pais de sua noiva, casou-se em Londres em julho de 1868 e cinco anos depois, em 1903, nasceu Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno.

O contexto das famílias Wiesengrund e Calvelli retrata o cenário em que Adorno viverá e construirá suas primeiras relações com a música, a cultura e a educação. É importante considerar que seu pai não era rico, porém tinha considerável patamar financeiro como membro da classe média de Frankfurt an Main e, sua mãe, desfavorecida economicamente, tinha “[...] a empatia, com ênfase na criatividade e espontaneidade da arte” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.18), que, junto a sua irmã Agathe, proporcionaram ao pequeno Adorno uma profunda imersão cultural. Muito além da contribuição paterna que, aliás, era respeitosa, paciente, porém um pouco distante, a influência artística, literária e cultural que a mãe e a tia exerceram sobre a vida de Adorno foi a grande contribuição para que se tornasse uma referência nos pensamentos filosóficos, sociológicos e educacionais concernentes à Teoria Crítica da Sociedade e na crítica e produção musical.

As duas mulheres, sua mãe e sua tia solteirona Agathe, que com alegria aceitou o desafio de educar esta criança altamente promissora. Elas eram particularmente ansiosas para assumir o comando de sua educação musical e de desenvolver sua mente de forma mais geral. Desde sua infância, o menino cresce rodeado por um mundo da música (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.17).

Agathe era um membro do círculo íntimo da família, considerada por Adorno, ou simplesmente Teddie – apelido carinhoso de sua infância – como uma segunda mãe que contribuiu enormemente para “[...] a vida musical da casa, que ecoou de manhã à noite com cânticos, e com o piano nas sonatas de Bach, Mozart e Beethoven” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.21).

Adorno participava dos concertos e das discussões sobre produção e crítica musical e literária que aconteciam em sua própria casa, eventos festivos e alegres regados ao vinho produzido pelo pai e fomentada pelas *duas mães* e “[...] à medida que envelhecia, a sua curiosidade aumentada. Em sua devoção à música, seu amor pela arte e sua jovem curiosidade, pôde contar com o apoio de sua mãe e também encontrou uma ouvinte em sua amada tia” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.21).

Podemos considerar o sentido básico de Adorno de segurança emocional e material, juntamente com a maneira como ele foi cercado por música, como de fundamental importância para a sua personalidade. A música era o principal meio através do qual a intensidade do seu sentimento para as duas mulheres foi criado. No mesmo tempo, sua preocupação intensa com a música foi uma fonte de início de experiências altamente pessoais de realização (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.21).

Os talentos artísticos e intelectuais de Teddie eram evidentes para toda família. Precocidades que foram posteriormente confirmadas na escola e que permitiram desenvolver a autoconfiança necessária para o amadurecimento do ser humano que almejava ser. A *Erfahrung*, ou seja, a formação por meio de ricas, intensas e verdadeiras experiências oportunizadas ao pequeno Adorno, colocaram-no no patamar de criança precoce se comparada com as outras crianças do círculo familiar, do círculo de amigos e até mesmo nas escolas em que estudou. A autoconfiança de Adorno era tamanha que, ainda bem pequeno e sem ser convidado, subiu ao palco durante os aplausos ao término da apresentação de sua mãe em um concerto de caridade e começou a recitar poemas com incrível fluência verbal, concentração e exibicionismo (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.21).

Na casa de Adorno, o piano era um integrante da família e tocá-lo foi parte de suas atividades diárias. Aos doze anos de idade, já podia tocar peças de Beethoven e outros consagrados músicos da época.

A criança que pensa que está compondo quando brinca no piano, dota cada acorde, cada dissonância e cada volta surpreendente de frase com infinita importância. Eles tem um frescor, como se estivessem sendo ouvidos pela primeira vez, como se estes sons particulares, fórmulas que são em sua maior parte, nunca tivessem existido antes; como se estivessem grávidos com toda sua imaginação (ADORNO citado por MÜLLER-DOOHM, 2005, p.23).

Nesse contexto, os estímulos e a educação familiar que Adorno recebeu foram elementos de grande importância para a sua formação musical e educacional ao estabelecer uma gama de experiências excepcionalmente variadas e estimulantes que podem ter gerado uma amplitude em seu horizonte mental e uma elevada autoconfiança emocional devido à coleção de modelos e ideias sobre mundos socioculturais diferentes provenientes da gênese e formação familiar dos Wiesengrund e Calvelli.

Além das experiências com a *aura da arte*, especialmente a música, vivenciadas no seio familiar, em seus primeiros anos Adorno também passou feriados em Amorbach, cidade da Alemanha localizada no distrito de Miltenberg, no estado de Baviera, onde entrou em contato com muitos compositores e músicos do círculo de Richard Wagner que se apresentavam no Hotel Post Hause Inn, onde sua família se hospedava. No Hotel Post inn, havia um piano e também uma guitarra, na qual a ausência de duas cordas não impediu o pequeno Teddie de dedilhá-la

[...] intoxicado por seus sons dissonantes escuros, provavelmente o primeiro que eu tinha encontrado com tantas notas, anos antes de ouvir uma nota de Schönberg. Meu sentimento era de que a música deve ser composta para produzir o som daquela guitarra (ADORNO citado por MÜLLER-DOOHM, 2005, p.29).

De acordo com seu depoimento, mais tarde, Adorno ressalta o fato de que a ele foi dado espaço para desenvolver sua individualidade e sugere que sua própria experiência deve ter sido a quintessência de uma infância feliz e, nesta fase, pôde ganhar a autoconfiança que nunca o abandonou durante toda a sua vida.

Até aqui, foram apresentados alguns breves elementos biográficos que destacam a influência da família na formação e constituição histórica e social de Theodor Adorno. Agora, o percurso desta análise destacará o contexto experienciado no seu ingresso na educação formal, com o objetivo de fortalecer a ideia da importância da *erfahrung*

e do indelével *imprintig* cultural oportunizados a este compositor, músico, crítico musical e literário, filósofo e sociólogo que se apresenta como principal referencial teórico desta pesquisa e como um dos precursores e principais pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade.

2.2 EDUCAÇÃO – PARA QUÊ?

O subitem deste capítulo refere-se ao título do texto transcrito no debate realizado na Rádio de Hessen entre Adorno e Becker; transmitido em 26 de setembro de 1966 e publicado em *Neue Sammlung* em 1967, em que, dentre outras importantes questões, Adorno sugere o tema de forma a não “[...] discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir” (ADORNO, 1995, p. 139)

No instante em que indagamos: “Educação – para quê?” onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 140).

Aos seis anos de idade, Adorno foi matriculado na escola secundária *Deutschherren* e depois na *Kaiser-Wilhelm Gymnasium*, onde permaneceu de 1913 a 1920. Em ambas mostrou ter talento artístico e inteligência acima da média, em relação aos outros alunos, época de sua vida em que o próprio Adorno não descreveu seu comportamento como *bem-comportado e obediente*, mas como “[...] o comportamento de uma criança que compra através de seu cumprimento a liberdade de pensar de forma independente e se juntar à oposição” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.31).

No debate realizado na Rádio de *Hessen*, Adorno também responde a Becker sobre a importância da educação na primeira infância referente ao seu papel primordial de possibilitar às crianças nesta fase e em outras posteriormente, a crítica do realismo supervalorizado em relação a si mesma, haja vista “[...] a sociedade ter se tornado tão poderosa que se impõe desde o início aos homens” (ADORNO, 1995, p. 144). Sobre esta questão aborda que

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo

supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudorealismo – que remete a uma cicatriz. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 145).

A relação de Adorno com seus professores era muito amistosa e sempre tirava boas notas, com exceção da Matemática, Física e Caligrafia, porém fora aprovado em todas as matérias sem nenhum problema. Como um menino que gostava e tocava música, além de escrever poemas, tinha pensamentos contraditórios sobre a instituição escola, principalmente na insistência desta instituição na disciplina e ênfase na classificação e padronização no processo de ensino, além do forte apelo à lealdade para com a classe e a escola (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.32).

Ele escreveu sobre isso em um ensaio para o *Frankfurter Schülerzeitung* (Frankfurt Revista Escola), cuja primeira edição apareceu em outubro. Este ensaio discutiu a "relação professor-aluno" em um inconfundivelmente tom precoce. No entanto, ela reflete as experiências de um jovem de dezessete anos, que resumiu nas palavras: "A partir do inicialmente, há uma desarmonia da alma entre professor e aluno" (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.32).

É possível inferir que essa fase de sua vida foi, possivelmente, a origem de suas primeiras preocupações com o universo da educação, a começar por uma crítica à relação professor-aluno, sem o apontamento de culpados, considerando, entretanto, que a tendência para estereótipos e a padronização era um produto da profissão do professor.

O homem se torna um professor através de sua profissão. Sua rigorosa pedagogia e seus objetivos se veem confrontados com o calor do aluno que, em busca de algo para segurar, tem um forte sentimento autônomo e muitas demandas sobre vida (ADORNO citado por MÜLLER-DOOHM, 2005, p.33).

A Escola *Kaiser-Wilhelm Gymnasium*, apesar da forte e positiva influência de Reinhold Zickel, seu professor de alemão que estimulou ainda mais o jovem Adorno na produção escrita literária, especialmente a poesia, não foi uma experiência tranquila. Adorno sofria constrangimentos e *bullying* dos outros alunos da escola, primeiramente por ser judeu, segundo por ser um judeu que conquistava as notas mais altas nas matérias e terceiro por ser um judeu franzino e tímido, ou seja, não revidava às agressões. Não obstante, a forma como revidava estava muito além da discussão ou autodefesa frente aos seus algozes. Adorno, com quinze anos, revidava com a escrita que se tornava cada vez mais crítica frente aos acontecimentos de sua vida pessoal em consonância com os acontecimentos políticos de 1918, ano que marcou o fim da primeira guerra

mundial. Sua produção escrita evidenciava elevada autoconsciência, sendo possível afirmar que a própria experiência pessoal pode ter influenciado nas sensíveis reflexões que fazia. Não é de surpreender que, em sua contribuição para o jornal da escola, Adorno foi o mais crítico ao escrever:

[...] os alunos como uma pluralidade de seres humanos não tendem apenas para deixar de apreciar que na vida o aspecto humano tem prioridade sobre o intelectual, mas, além disso, eles acabam odiando e condenando o professor sem serem capazes de vê-lo como um ser humano. As restrições da escola são convertidas em um estado de espírito de resistência nos alunos que estão cheios de inveja e desejos de vingança. Isso explica porque os alunos se unem contra o professor como muitos contra um, por que eles formam uma comunidade de interesses, a fim de se opor a ele - frequentemente sob a bandeira da "camaradagem" - a fim de destruí-lo psicologicamente. (ADORNO apud MÜLLER-DOOHM, 2005, p.34)

Em 11 de agosto de 1919, exatamente um mês antes de Adorno completar 16 anos, foi instituído o documento que autorizava a Constituição da República de Weimar. Nessa época, lia Georg Lukács com grande interesse, especificamente o livro *A teoria do romance* que continha inspirações do idealismo objetivo de Hegel.

Lukács era um filósofo húngaro que se tornou um marxista ortodoxo após a publicação da Teoria do romance. Ele tinha uma significativa influência sobre o desenvolvimento intelectual de Adorno, embora anos mais tarde, desacordos fundamentais criaram oposição entre eles. Lukács tinha começado por tentar casar Filosofia do dinheiro de Georg Simmel e análise de Max Weber do capitalismo com a filosofia de Karl Marx. Mais tarde, ele estava preocupado com a síntese de Hegel e Marx com base em uma filosofia materialista dialética da história. No coração de seu influente livro *História e Consciência de Classe* de 1922 considerou o proletariado como o sujeito-objeto idêntico da história do mundo, bem como conceitos como "reificação" e a noção de Marx de "fetichismo da mercadoria". De acordo com Lukács a solução para todos os problemas do desenvolvimento da sociedade era para ser encontrado no enigma da forma da mercadoria, o que levou a uma estrutura reificada de consciência para cada membro de sociedade (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.36).

O posterior distanciamento entre os pensamentos de Lukács e Adorno deve-se à concentração da análise do primeiro na “[...] deformação resultante do domínio do capital sobre o processo de produção social [...]; para ele persistiria um conteúdo emancipatório na cultura” (ADORNO, 1995, p. 145). Contrariamente, Adorno foca sua análise na crise do modelo e do sistema de articulação entre trabalho e formação, sem negá-lo e sem a descrença na luta de classes, entretanto “[...] aprofundando sua forma, deixou de atribuir qualquer papel revolucionário à cultura vigente, à consciência da época” (ADORNO, 1995, p. 145).

Ainda no Ginásio, Adorno conheceu Siegfried Kracauer¹³, por meio de uma amiga de seus pais, Rosie Stern, que os havia convidado para a casa dela. Ela era professora de Filantropia no Frankfurt Judeus, onde o tio de Kracauer era o historiógrafo membro do corpo docente. A influência de Kracauer “[...] sobre Adorno foi enorme durante esta fase de turbulência social e política de extrema tensão entre direita e o radicalismo de esquerda” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.37) que se configurou ao final da primeira guerra mundial em 1918 e durante a jovem democracia de Weimar. Adorno estava com quinze anos de idade e Kracauer, mesmo sendo quatorze anos mais velho, manteve uma amizade duradoura com o jovem estudante, e foi um importante mentor de Adorno, no campo da filosofia. A importância de Kracauer na vida de Adorno pode ser exemplificada nos escritos em *Notas de Literatura*, vol. II (1964), dois anos antes do falecimento do amigo e mentor.

[...] Há anos Siegfried Kracauer lê a Crítica da Razão Pura comigo regularmente nas tardes de sábado. Eu não estou exagerando nem um pouco quando eu digo que eu devo mais a esta leitura do que meus professores acadêmicos. [...] Se na minha leitura posterior de textos filosóficos eu não estava muito impressionado com a sua unidade e a coerência sistemática quanto eu estava preocupado com o jogo de forças no trabalho sob a superfície de cada doutrina fechada e viram as filosofias codificadas como força campos em cada caso, foi certamente Kracauer que me impeliu a fazê-lo (ADORNO, 1964, p. 58).

Em 1920, seu último ano na escola, Adorno aos dezessete anos escreveu seu primeiro artigo, intitulado *Expressionismo e veracidade artística*¹⁴, publicado no *Die Neue Schaubühne* no mesmo ano. Esse artigo continha sua análise crítica das correntes expressionistas da época. Ele expressou sua desconfiança ao gesto expressionista que transforma a experiência individual como um reflexo de todo mundo.

O sintoma da inveracidade final do expressionismo é a desintegração da realidade – o mundo roubado, sua realidade se torna um brinquedo nas mãos de quem tomá-la única para o bem da dualidade e não para explorar o seu significado através desta dualidade (ADORNO, 1964, p. 258).

O que Adorno articula aqui, ainda de forma incipiente, é a ideia de que a arte não se limita, quer para o reino do bonito ou à expressão da personalidade de um artista. Em

¹³ Kracauer (1889 – 1966) nascido de família judia em Frankfurt an Main, estudou Arquitetura e Engenharia. A partir de 1922 atuou como editor, escritor, jornalista, sociólogo, crítico cultural e teórico do cinema. Fez parte do grupo da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e, entre outros estudos, dedicou-se especialmente a desenvolver teorias sobre a memória.

¹⁴ Adorno, ‘Expressionism and Artistic Truthfulness’, *Notes to Literature*, vol. 2, p. 258.

vez disso, deve afirmar-se para expressar a verdade e ser esta a fonte de seu poder ético.

Se uma obra de arte te satisfaz ou não, essa reivindicação de verdade deve ser medida na primeira instância não pelo conteúdo ou a mensagem política de, por exemplo, um jogo, ou pelas visões de mundo de seus protagonistas, mas pelo que é expressa através da forma artística da obra. Esta forma estética deve ser incorporada no estado histórico do desenvolvimento da arte material. Apenas por esses meios que o artista pode superar as limitações de seu próprio eu e dar forma artística às realidades típicas que se encontram além do individual (ADORNO apud MÜLLER-DOOHM, 2005, p.40).

Mesmo cursando seu último ano na escola, seu primeiro artigo não foi elaborado no espaço escolar e também não contou com o intermédio, auxílio ou sugestão de um professor, mas foi elaborado durante as incursões e experiências culturais que, por vontade e interesses próprios, foram buscadas pelo jovem autor.

A principal delas eram acontecimentos da vida cultural de Frankfurt, como palestras na universidade, as leituras dos autores, um concerto no Saalbau ou um estágio desempenhado em um dos cinco teatros da cidade. Uma visita a um dos últimos foi a ocasião de um artigo inteligente sobre o drama expressionista, escrito enquanto Adorno ainda estava em seu último ano na escola (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.39).

Theodor Adorno tinha um profundo envolvimento com a arte produzida em sua cidade natal, acompanhava as peças teatrais, a literatura, os recitais, os concertos e a ópera, e não se furtava a fazer análise eximamente fundamentada e crítica dessas produções e os “[...] julgamentos altamente não conformistas sobre estas execuções mostram que ele se envolveu em uma forma muito pessoal com as questões artísticas de sua época e que a sua autoconfiança merecia ser levada a sério” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 41).

As considerações realizadas até aqui mostram que a educação formal, nas fases primária e ginásial, não atuou na vida de Adorno no sentido de estimulá-lo às artes e à cultura, exceto a influência de seu professor de alemão, Reinhold Zickel. A escola foi um período no qual, para se defender do sofrimento infligido pelos outros alunos, devido a sua origem judia e à precocidade cognitiva com o alcance dos conceitos mais altos nas disciplinas, precisou desenvolver uma feroz, aguçada e analítica criticidade, levando-o a escrever textos sobre a escola e a relação professor e aluno com alto grau de lucidez, maturidade e melancolia (MÜLLER-DOOHM, 2005). A autoconfiança

e criticidade de Adorno já lhe eram peculiares e altamente estimuladas pelas experiências no seio familiar, porém o estímulo ao uso de sua criticidade na escrita surgiu como uma resposta que, de certa forma, revidava o sentimento de grande revolta frente às barbáries que sofreu na escola. Sobre isso, declara em 1968¹⁵,

[...] com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995, p. 165).

Além dos muros da escola, e, em uma sensível, crítica e inquietante observação dos movimentos políticos vivenciados na época é possível considerar que a resposta para a indagação *Educação para quê?* também pode ser extraída em mais duas palestras de Adorno: a primeira, transmitida na Rádio de Hessen em 18 de abril de 1965 e publicada em *Zun Bildungsbegriff der Gegenwart*, Frankfurt, 1967 e em T. W. Adorno, ed. Suhrkamp, 1969 com o título *Educação após Auschwitz*¹⁶. Nesta, afirma que “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119) e acrescenta que,

[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça da regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

A segunda, intitulada *Educação para quê?*¹⁷, questionamento também utilizado como um dos subtítulos deste capítulo da pesquisa, como forma de exemplificar o processo educacional vivido por Adorno e que supostamente tenha contribuído para a formulação de seus conceitos posteriores sobre a educação. Com efeito, nesta palestra, ele

¹⁵ Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 14 de abril de 1968.

¹⁶Auschwitz, localizado em Oswiecim, na Polônia, entrou em atividade em 1940 e se tornou um dos mais notórios campos de concentração e extermínio comandados pelos nazistas. O complexo era formado por 48 campos no total — dos quais os maiores eram Auschwitz I, Auschwitz II-Birkenau e Auschwitz III-Monowitz —, e hoje ele é conhecido como o maior local de assassinatos em massa da história da humanidade. (<http://hmd.org.uk/genocides/holocaust>)

¹⁷Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 26 de setembro de 1966; publicado em *Neue Sammlung*, janeiro/fevereiro de 1967.

teria afirmado que a educação deve primar pela resistência em detrimento à adaptação e para aprofundar o debate sobre esta questão reiterou que,

[...] uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 1995, p. 154).

2.3 ADORNO: MÚSICA E FILOSOFIA

Theodor Adorno considera que a música e a filosofia estabelecem uma forte relação entre si. Não existem escritos que explicitam essa relação, porém há alguns trechos em sua obra como o de um dos *Três estudos sobre Hegel* em que a evoca de passagem (ADORNO, 2010, p.24) ao constar:

[...] pois o conceito hegeliano de especulação, uma vez livre de seu revestimento terminológico, significa apenas a vida voltada novamente para dentro de si, é neste sentido que a filosofia especulativa – incluindo aquela de Schopenhauer – e a música permanecem intimamente ligadas (ADORNO, 2010, p.24).

Esse elo íntimo entre a música e a filosofia pode ser constatado na formação deste teórico desde sua infância até os últimos dias de sua vida. Conforme mencionado, no início deste capítulo, desde tenra idade Adorno fora influenciado fortemente por sua mãe Maria e sua tia Ágathe nos campos da música e demonstrava uma significativa autoconfiança, talento e curiosidade em relação à música. Esta influência, somada aos constantes saraus e eventos musicais e literários que o seu pai Oscar Alexander promovia na própria residência, e também aos incursos na vida artística ao frequentar os teatros de Frankfurt, possibilitou ao pequeno Adorno, aos dozes anos, executar ao piano músicas de Mozart, Beethoven, Bach e outros.

Na adolescência, Adorno também gostava de jogar duetos com amigos e nestes executavam Haydn, Brahms, Schubert e Mahler. Contudo, em 1920, seu último ano na

escola, aos dezessete anos, começou a frequentar o Conservatório Hoch onde estudou composição com os Bernhard Sekles¹⁸ e o reconhecido pianista Eduard Jung¹⁹. Nesse ano, também aconteceu um fórum para a nova música em Frankfurt, com o nome Concerto *New-Music Week*, dirigido pelo jovem maestro Hermann Scherchen²⁰, com quem Adorno fez amizade e passou a ter maior contato com as músicas de Schönberg e Alban Berg, compositores que o influenciaram profundamente.

Após este encontro, a relação entre música e filosofia ficou ainda mais estreita para o jovem Adorno a considerar a existência de um “[...] paralelo evidente entre uma filosofia crítica que, sem concessões, interroga a sociedade, e a música atonal da Segunda Escola de Viena, que coloca em questão os fundamentos tradicionais da linguagem musical” (ADORNO, 2010, p.24). Seu ingresso na Universidade de Frankfurt, atual *Universidade Johann Wolfgang Goethe*, neste mesmo ano, para estudar filosofia, musicologia, psicologia e sociologia só confirma este estreitamento entre a música e pensamento filosófico de Theodor W. Adorno que pode ser evidenciado também quando ele se dá conta disso ao afirmar: “[...] estudei filosofia e música. Em vez de me decidir por uma, sempre tive a impressão de que perseguia a mesma coisa em ambas” (ADORNO, 2002, p. 9).

Adorno não dividia seu tempo entre a filosofia e a música, ele unia e complementava uma à outra, como se fossem ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo ou coadjuvação recíproca. Em seu primeiro ano na Universidade, aos 18 anos, já havia composto *Seis Estudos para quarteto de cordas*. Sobre este trabalho, relatou posteriormente em uma carta²¹ enviada ao seu amigo Siegfried Kracauer em 10 de abril de 1925, a quem chamava carinhosamente de Friedel:

Meu caro Friedel... eu conheci duas pessoas notáveis, Schönberg e a senhora Mahler. Schönberg numa apresentação fechada de música de câmara do quarteto Kolisch (Kolisch agora é cunhado de Schönberg, o irmão de sua segunda esposa). Berg levou-me para lá e apresentou-me com seu modo amável e caloroso; Schönberg, à menção de meu nome, logo recordou-se

¹⁸Em 1896, tornou-se professor do Conservatório Hoch, em Frankfurt, e assumiu a direção do Conservatório de 1923 a 1933.

¹⁹ Professor de piano do Conservatório Hoch do Dr. Joseph Hoch, Frankfurt.

²⁰Maestro alemão que fundou a New Music Society.

²¹Documento original: manuscrito; espólio de Siegfried Kracauer, Deutsches Literaturarchiv Marbach am Neckar. Anotação de Kracauer no envelope: "5º) recebido em 14 de abril de 1925 [...], resposta em 16 de abril".

que eu havia lhe enviado algo uma vez (pequena peça para quarteto); e então falou comigo como Napoleão gostaria de ter falado com seu jovem ajudante, que ao chegar do longínquo local da batalha, deveria naturalmente mostrar interesse por aquilo, porém há muito havia esquecido as circunstâncias dela: da vida musical frankfurtiana. Ele me pediu então para mostrar-lhe composições (ADORNO, 2008, p.20).

A carta enviada a Kracauer também aborda uma séria questão para Adorno: a vida musical frankfurtiana. Como forma de contextualizar esta questão, é preciso entender que, nos anos vinte, Frankfurt, assim como todo o país, vivenciava uma enorme crise financeira com inflação alta e aumento considerável do índice de desemprego, situação ocasionada devido à derrota na primeira guerra mundial – pois o Reich financiou suas despesas majoritariamente por meio do endividamento aumentando a dívida pública total de 5,2 bilhões em 1914 para 105,3 bilhões em 1918—, assinatura do Tratado de Versalhes²² e a frágil República de Weimar.

A partir de 1922, começaram a surgir salões de dança, discotecas e clubes de jogos por toda a parte, decorados com cores bizarras e desconcertantes, e que exibiam shows eróticos. De acordo com Rolf Hilbrunn, com quem Adorno foi amigável, no momento, as pessoas buscavam superar as carências financeiras por uma busca sem limites para o prazer. O expressionismo alemão, tão duramente criticado por Adorno, emergiu nesse momento na música, literatura, teatro e outras formas artísticas. Nesse mesmo ano, conheceu Max Horkheimer durante uma palestra sobre Edmund Husserl e, em 1923, conheceu Walter Benjamin, ambos se tornaram amigos e grandes influenciadores do pensamento de Adorno.

Mesmo profundamente envolvido com os estudos na Universidade e com a vida artística e cultural de Frankfurt, Adorno não se furtou a observar os acontecimentos políticos e sociais da época e a elaborar críticas contundentes sobre o estado em que se encontrava a sociedade alemã durante a República de Weimar.

Numa discussão em um dos concertos do Festival de Música de Câmara em Frankfurt no verão de 1923, numa altura em que a metade de um milhão de habitantes da cidade, cerca de 70.000, estavam desempregados, ele começou seu artigo com a observação de que a situação econômica e política catastrófica do Reich alemão tinha-se deteriorado ao ponto em que já não era suportável (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.41).

²²Na Alemanha, o tratado causou choque e humilhação na população, o que contribuiu para a queda da República de Weimar em 1933 e a ascensão do Nazismo. <http://www.infoescola.com/historia/tratado-de-versalhes/> consultado em 03 de abril de 2016.

Neste mesmo artigo ressalta que, apesar das dificuldades, foi possível realizar um excelente programa com sete concertos de câmara devido ao exímio trabalho do maestro Hermann Scherchen e também pela adoção de medidas como a redução de despesas desnecessárias com a aparência, ricamente compensado pelo desempenho de obras de Schönberg, Schreker, Stravinsky, Bartók, Busoni, Delius e Hindemith.

Tudo o que poderia distrair a atenção do público foi descartado - de decorações teatrais suntuosas ao numérico poder da orquestra moderna arrogante e o culto de um maestro virtuoso. Devemos isso a Hermann Scherchen o fato do festival ter sido capaz de ser realizado em tudo o que podia concentrar-se em questões artísticas graves sem a necessidade de fazer concessões para as necessidades da busca dos prazeres grosseiros do público (ADORNO apud MÜLLER-DOOHM, 2005, p.41).

Tal pensamento retrata bem a crítica de Adorno em relação ao disfarce que o expressionismo imputava à arte e também a “[...] desaprovação de um estilo de vida que se tornou comum, particularmente nas grandes cidades como Frankfurt e Berlim, após a reforma da moeda de 1923 e do chamado Milagre do *Rentenmark*²³ (MÜLLER-DOOHM, 2005, p.42).

[...] o deleite sobre a recuperação da economia expressou-se no desejo intensificado para desfrutar das belezas e prazeres do mundo. Os bailes e festas da temporada de inverno permitiam as pessoas esquecer os sacrifícios que tinham sido feitos para trazer a nova ordem (ADORNO citado por MÜLLER-DOOHM, 2005, p.42).

Adorno criticava esse culto ao prazer superficial e, especialmente, a continuidade da tradição burguesa da música clássica. Buscava no cerne de sua crítica uma música nova, humana, séria e atonal²⁴.

Em 1924, Adorno conheceu o compositor austríaco Alban Maria Johannes Berg (1885 - 1935) do Círculo de Schönberg, que se destacava pelo serialismo da escala de doze tons, a nova música dodecafônica²⁵, tornando-se seu aluno e amigo um ano depois.

²³Adotado para acabar com a hiperinflação na República de Weimar: o banco central alemão parou de monetizar a dívida do governo, e um novo meio de troca, o *rentenmark*, começou a ser emitido paralelamente ao *papiermark* (que, como diz o nome, era uma moeda de papel sem absolutamente nenhum lastro em ouro). <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1739> consultado em 03 de abril de 2016.

²⁴Não possui um centro tonal ou uma tonalidade preponderante, nesta as notas da escala cromática são executadas de forma independente umas das outras (WIGGERSHAUS, 2002).

²⁵O dodecafonismo, do grego *dodeka*: 'doze' e *fonos* 'som' é um sistema de organização de alturas musicais criado, na década de 1920, pelo compositor austríaco Arnold Schönberg. No dodecafonismo,

No Texto *Recordação*, reescrito em 1968, baseado no artigo *Erinnerung na den Lebenden*, publicado pela Revista 23, na edição dedicada a Berg, em 1936, sob o pseudônimo Hektor Rottweiler e publicado no Livro *Berg: O mestre da transição mínima* (2010), Adorno descreve como foi esse encontro com seu principal mentor musical:

Conheci-o no festival da 'Allgemeiner Deutscher Musikverein' (Associação Geral da Música Alemã), em Frankfurt, na primavera ou no início do verão de 1924, na noite de estreia dos três fragmentos de *Wozzeck*. Entusiasmado pela obra, pedi a Scherchen, com quem tinha contato, que me apresentasse a Berg. Em alguns minutos ficou combinado que eu deveria ir a Viena para estudar com ele, tinha que esperar até o final do meu doutorado, em julho (ADORNO, 2010, p. 55).

Adorno sempre admirou Berg e tamanha admiração o deixou receoso ao ficar frente a frente com este compositor da Segunda Escola de Viena, cujos principais compositores como Schönberg, Mahler, Eduard Steuermann, Rudolf Kolisch e Anton Webern e o próprio Berg, desenvolviam técnicas da música atonal e dodecafônica que inauguraram a nova música. Sobre este sentimento relata:

[...] A primeira impressão que tive de Berg naquela época, em Frankfurt, foi a de uma extrema amabilidade, e também de sua timidez, o que me ajudou a vencer o medo que poderia sentir diante do compositor que eu admirava imensamente. Se procuro recordar-me do impulso que espontaneamente me impeliu em sua direção, penso que foi um impulso extremamente ingênuo, mas que dizia respeito a algo essencial para Berg: os fragmentos do *Wozzeck*, sobretudo a introdução à Marcha e, em seguida, a própria Marcha, pareceram-me como se fossem Schönberg e Mahler simultaneamente, e isso soou então, como a verdadeira Nova Música (ADORNO, 2010, p. 55).

Nesse mesmo ano, terminou o doutorado na Universidade de Frankfurt com a apresentação da tese sobre *A transcendência da coisa e do noemático na fenomenologia de Husserl*, sob orientação de Hans Cornelius – filósofo de tendências progressistas e, também, pianista, escultor, pintor e autor de estudos de estética e de pedagogia da arte. A mudança para Viena para estudar com Alban Berg foi adiada até o início de janeiro de 1925. Sobre Alban Berg, Adorno relata:

Descrever o professor é algo difícil para mim, pois o que recebi dele penetrou minha existência musical de tal forma, que ainda hoje, depois de quarenta anos, não adquiri o distanciamento necessário. Quando vim estudar com Berg, já havia concluído, em aulas particulares com Bernhard Sekles, o conteúdo que se aborda nos conservatórios desde a primeira aula, quando lhe mostrei algumas composições, Berg decidiu que não iríamos nos ocupar com nenhum exercício escolar, nem mesmo com a doutrina das formas e com

as 12 notas da escala cromática são tratadas como equivalentes, ou seja, sujeitas a uma relação ordenada e não hierárquica. As notas são organizadas em grupos de doze notas denominadas séries, as quais podem ser usadas de quatro diferentes maneiras (WIGGERSHAUS, 2002).

aquilo que é chamado de 'composição livre' nas Academias: discutiríamos apenas a respeito dos meus próprios trabalhos (ADORNO, 2010, p. 88).

Nesse escrito, Adorno também relata características de seu professor descrevendo-o como uma pessoa que meditava e analisava longamente todas as composições que lhe mostrava e propunha soluções para os impasses de cada composição (ADORNO, 2010). Nunca evitava as dificuldades, mas tinha a destreza de contorná-las e

[...] coerentemente, educou meu senso para a qualidade formal em música, vacinando-me contra aquilo que é insuficientemente articulado, que transcorre no vazio e, sobretudo, contra a inserção de rudimentos mecânicos e monótonos no interior de um material composicional dissipado *aufgelöst* (ADORNO, 2010, p. 88).

Berg criticava seu aluno quanto ao uso excessivo de terças maiores, ensinando-o que não era necessária a utilização do enchimento harmônico, uma tendência muito utilizada por Adorno na época. Insistia também na multiplicidade de figuras distintas umas das outras “[...] mesmo no espaço mais restrito, mas sempre disposto a conciliá-las entre si” (ADORNO, 2010, p. 88).

Apesar de ser amplamente reconhecido no campo da filosofia, Adorno é pouco reconhecido no campo musical, sendo inclusive alvo de críticas quanto à técnica e à composição no que tange à originalidade. Uma das críticas mais veementes refere-se à composição *Klavierstück* (*Peça para piano*) de 1921 como uma cópia das *Três peças para piano* opus 11 de Arnold Schönberg. As *Três peças para piano* compostas a partir de 1934 por Adorno também são criticadas pela semelhança às *Seis pequenas peças para piano* opus 19 também de Schönberg. Outra crítica, no que tange à composição, direciona-se ao *Quarteto de cordas* como uma imitação de seu mestre, Alban Berg, em obras como suas *Duas peças para quarteto de cordas*, de 1925.

Tais críticas merecem alguns esclarecimentos, nem tanto como forma de defesa de Adorno, enquanto músico, mas por uma questão de se buscar entender alguns processos referentes à sua composição musical. Em 1921, ele estava com dezoito anos de idade e, mesmo com aulas particulares com Bernhard Sekles e admirador da nova música do círculo de Schönberg, só teve um contato maior e mais profundo com essa musicalidade no Concerto *New-Music Week*, dirigido pelo jovem maestro Hermann Scherchen, ocorrido em 1920. Adorno aspirava por uma profunda e séria modificação

no conteúdo e forma da composição musical que pudesse suprimir as superficialidades e fazer referência à verdade. Neste sentido, vislumbra, na nova música, os alicerces desse novo modo de compor. Esse vislumbre provavelmente o compeliu a compor utilizando-se das técnicas atonal e dodecafônica, porém em uma forma própria e peculiar, a abusar inclusive das terças maiores e da utilização da técnica de enchimento harmônico, características corrigidas a partir de 1925 por seu professor Alban Berg.

Adorno utilizava-se do conceito da técnica atonal por influência de Schönberg, no entanto não fazia uso do serialismo de doze tons deste compositor por entender que a atonalidade expressionista não era fruto da subjetividade emocional do compositor, mas proveniente de características objetivas e imanentes à própria música. Outro aspecto a se considerar é que Adorno enviou muitas composições para análise do próprio Schönberg, como os *Seis Estudos para quarteto de cordas*, prática muito comum até hoje, a de compositores enviarem suas canções para serem reelaboradas e interpretadas por outros músicos. Nesse sentido, é razoável entender que compor com uma técnica própria, porém a utilizar alguns dos conceitos de Arnold Schönberg, só retrata o desejo de um jovem compositor de 18 anos em ver suas composições serem avaliadas com mérito.

Como forma de retratar as diferenças técnicas entre os dois compositores, pode-se tomar como exemplo um imbróglio ocorrido nos anos 40 entre Adorno, Schönberg e o escritor alemão Thomas Mann. Esse último foi acusado de plágio da teoria dodecafônica criada por Schönberg, ao publicar tais teorias no livro *Doctor Fausto* (2009) sendo executadas pelo seu protagonista ficcional o compositor Adrian Leverkühn. Mann teve acesso às teorizações de Schönberg por meio de Theodor Adorno, que em solicitação desinteressada do próprio Mann, conversava e escrevia-lhe cartas sobre o futuro da nova música, sobre seus pensamentos acerca da música e da filosofia e, especialmente, sobre Schönberg e suas teorias musicais (VILA-MATAS, 2012).

Com base nas informações transmitidas por Adorno, Thomas Mann passou a escrever seu romance e a reproduzir *ipsis litteris* as descobertas de Schönberg como descobertas do compositor ficcional do seu livro. Tal fato gerou uma briga de grandes proporções com Schönberg que exigiu os devidos créditos de suas teorias, o que só foi ocorrer muito tempo depois a contragosto e sob protestos de Mann. Sobre essa con-

fusão, Henrique Vila-Matas (2012) escreve que, em 1948, o próprio Schönberg censurou Adorno por valer-se da posição que ocupava na transmissão de informações secretas e explicou que o fato de o protagonista Adrian Leverkühn não ter conhecido e muito menos dominado os elementos essenciais do dodecafonismo deve-se ao fato de terem sido ensinados por Adorno, que só conhecia pouco ou parcialmente o que quis ensinar o próprio criador, ou seja, Schönberg (VILA-MATAS, 2012). Nesse fato reside um elemento importante de diferenciação entre as técnicas musicais utilizadas por Adorno e Schönberg.

Quanto ao *Quarteto de cordas* ser criticado como uma imitação de *Duas peças para quarteto de cordas* de seu mestre, Alban Berg, há uma importante citação de Adorno no texto *Recordação* publicado em *Berg: o mestre da transição mínima* (2010) que retrata as correções que seu professor fazia em suas composições:

[...] Todas as correções traziam um inconfundível caráter berguiano. Ele tinha um traço pessoal muito forte como compositor; para poder – como diz o clichê – colocar-se no lugar do outro; qualquer pessoa que tenha uma certa experiência irá identificar, nas peças que revisou comigo, quais passagens se devem a ele. Mas por mais que fossem suas as soluções, elas atestavam, contudo, uma enorme necessidade objetiva, e jamais eram impostas. Com amor, procurava desacostumar-me das minhas inibições ao compor, encorajando-me com frequência, diferentemente da maneira pela qual Schönberg tratava seus alunos (ADORNO, 2010, p. 90).

Fica explícito que Adorno, principalmente em seu primeiro ano de estudos com Berg, teve suas composições naturalmente corrigidas e lapidadas. Parece ter ficado em cada uma um toque, uma solução ou características próprias de seu mestre. O termo naturalmente provém da consideração de que esta é uma relação esperada, portanto, natural entre professor e aluno, fato que não desqualifica Adorno como compositor, mas reforça seu caráter respeitoso mediante os ensinamentos de seu mestre a relatar que as instruções que recebia de seu professor tinham um caráter de doutrina e da autoridade da Segunda Escola de Viena e que, em nome dessa autoridade, o exortou, desde a primeira aula, a dar a cada nota singular, de forma simbólica, uma alteração com a utilização de sustenidos, bemol ou bequadro (ADORNO, 2010, p. 90).

Outra crítica endereçada a Adorno refere-se à sua suposta condição de superioridade defendida pelos compositores da Segunda Escola de Viena, da qual fazia parte, ao considerar a existência de uma carta datada de 1914 de Arnold Schönberg para Alma Mahler (viúva do grande compositor) na qual ele declara que nada composto fora da

produção alemã/austriaca é relevante e chega a considerar a música francesa e italiana de segunda classe. Para essa questão, é importante recorrer ao contexto histórico e social da época, algo que esta pesquisa tem buscado, a todo momento: enfatizar como processo gerador dos pensamentos que hoje referenciam esta e outras pesquisas nos campos da educação, filosofia, sociologia e música. Nesse sentido, há um trecho interessante no escrito de Adorno intitulado *Recordação* que consta no Livro *Berg: o mestre da transição mínima* que explicaria tal posicionamento, ao menos o posicionamento de Schönberg:

[...] De resto, para compreender corretamente sua ideia – partilhada por Schönberg – do primado da música alemã, deve-se recordar que, entre o fim da Primeira Guerra e o advento do Terceiro Reich, a vida musical internacional – e até mesmo o festival da IGNM (Internationale Gesellschaft für Neue Musik) – era dominada por um espírito disposto a concessões, uma arte agradável e superficial, que correspondia ao Programa do Grupo dos Seis, que se opunha categoricamente ao modernismo radical (ADORNO, 2010, p. 52).

Essa explicação configura-se como paradoxal ao considerar que a única música não conformista fosse a alemã na mesma época em que a Alemanha estaria germinando uma terrível ditadura do conformismo político (ADORNO, 2010). Há outro trecho em que Adorno relata um certo desconforto de Alban Berg em relação às posturas adotadas por seu próprio professor Schönberg ao dizer "[...] contudo, o que o irritava seriamente no idioma de Schönberg, no 'tom' que lhe era próprio, era um elemento de insistência, de advocatício, de prepotência" (ADORNO, 2010, p. 83). Com base no exposto, é possível considerar que, se houve a condição de superioridade, esta é proveniente de um dos principais compositores e um dos expoentes da Segunda Escola de Viena, porém não deve ser atribuída aos demais membros desta escola. Não obstante, havia sim um forte e contrário posicionamento em relação à música superficial, que prima pelo aspecto subjetivo emocional do compositor e que utilizasse das técnicas do expressionismo para ludibriar o público e a ser apenas uma fonte momentânea de prazer, impedindo-o de acessar o conteúdo de verdade da obra.

Na verdade, Adorno traçou uma linha divisória: por um lado, a música como arte comercial e como uma criadora de humor, como falsa, patética e de um sentimentalismo voltado somente para os amigos para o conforto musical. Por outro, a música rara, excepcional e radicalmente moderna de composição. Neste segundo, refere-se aos compositores Schönberg, Hindemith, Bartók, Jarnach, Krenek e outros cuja musicalidade

[...]convence em virtude da consistência de seus princípios estruturantes que permite sua forma de conquistar o tempo. Adorno frequentemente contrasta este modo racional de construção com 'o trabalho meramente orgânico de arte que ilude a alma do cego' (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 46).

Apesar de pouco conhecidas, Adorno utilizava-se dos mesmos conceitos que primava nas críticas musicais que fazia em suas composições, compôs muitas peças musicais cujas consideradas as mais importantes de sua produção²⁶ encontram-se relacionadas em uma lista nos apêndices desta pesquisa.

Alban Berg, além de ter sido um dos grandes colaboradores no desenvolvimento musical de Adorno, mesmo antes de ser seu professor, também influenciou fortemente na sua técnica de escrita literária:

[...]penso que Berg desaprovava o fato de que eu me ocupasse de quaisquer outras coisas que não a composição. Para evitar que eu prejudicasse o conjunto devido uma excessiva fixação nos detalhes, ou para que pudesse avançar numa peça em que eu já começava a me desesperar, me aconselhou a esboçar, ao longo de amplas passagens, apenas uma ou duas vozes, eventualmente, até mesmo sem notas precisas, unicamente com ritmos ou curvas, de maneira neumática, por assim dizer; mais tarde apliquei esse truque à técnica literária (ADORNO, 2010, p. 90).

Para dar prosseguimento aos estudos acadêmicos e à sua produção literária, Adorno ficou apenas dois anos em Viena e regressou para Frankfurt com o objetivo de seguir carreira universitária, contudo não abandonou o desejo de aprofundar ainda mais seus conhecimentos no segmento musical.

Esse subitem buscou, em seu escopo, explicitar que a música e o pensamento filosófico de Adorno sempre caminharam juntos em uma relação de reciprocidade e interdependência “[...] em outros termos, segundo o filósofo alemão, a criatividade do compositor consistia em sua habilidade para desenvolver as potencialidades objetivas do material musical e obedecer à lógica do desenvolvimento histórico” (OLIVEIRA, 2013, p. 65). No próximo subitem, será possível verificar a importância da Escola de Frankfurt como espaço e meio utilizado por Theodor W. Adorno para realizar estudos e pesquisas que pudessem descortinar situações vivenciadas na sociedade de sua época, buscando tensioná-las nos campos da filosofia, da formação estético-cultural e da arte musical a fomentar uma teoria crítica da sociedade.

²⁶Verificar e ouvir Theodor Adorno em <http://www.songtexte.com/artist/theodor-w-adorno-7bd2562c.html>. Consulta realizada em 20 de fevereiro de 2016.

2.4 POR UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

No regresso para a cidade de Frankfurt, em 1927, Adorno se aproximou do Instituto para a Pesquisa Social recém-fundado e sob a direção de Carl Grünberg. Esta aproximação ocorreu por intermédio de seu amigo Max Horkheimer. O Instituto só recebeu o nome *Escola de Frankfurt* em 1960, quando estava sob a direção de Theodor W. Adorno. Mas como esse processo começou? Quem foram os seus fundadores? Quais seus principais fundamentos e preocupações? E por que houve a necessidade de criar esse espaço de estudos e pesquisas?

Para responder a tais questionamentos, é necessária uma breve análise da origem do instituto concomitante à análise histórica e social da época de seu surgimento e principais implicações desse contexto às suas atividades e pesquisas desenvolvidas.

Na busca por uma representação cronológica do pensamento moderno alemão, a partir do final do século XVIII, podemos elencar cinco momentos distintos na história e suas respectivas correntes filosóficas: o primeiro configurou-se ao final do século XVIII até aproximadamente 1860 com o Idealismo Clássico que, mesmo com divergências e aproximações, teve como principais representantes Immanuel Kant, Johann Gottfried von Herder, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Arthur Schopenhauer; o segundo período foi significativamente ocupado entre 1850 a 1890 pela corrente de pensamento do Materialismo Histórico representada por Karl Marx e Friedrich Engels; o terceiro período é marcado pelo Niilismo de Friedrich Wilhelm Nietzsche que foi ainda mais acentuado em 1900, ano de sua morte; já no século XX, temos o quarto período que foi marcado por correntes filosóficas distintas como a Fenomenologia de Edmund Husserl, a Ontologia de Karl Robert Eduard von Hartmann, uma eclética junção entre a Fenomenologia, Hermenêutica e o Existencialismo em Martin Heidegger; o quinto período vivenciado a partir de 1924 caracterizou-se com a fundação do *Institut für Sozialforschung, Instituto para a Pesquisa Social*, no auditório da Universidade de Frankfurt em 22 de junho de 1924 (SLATER, 1978). A denominação original era Instituto de Pesquisa sobre a História do Socialismo e do Movimento Operário, sobre a história econômica e história e crítica da economia política, depois foi reduzida para Instituto para a Pesquisa Social e, em 1960, intitulada como Escola de Frankfurt (SLATER, 1978).

Em 1924, o contexto econômico, político e social na Alemanha era marcado por uma grande instabilidade, por uma inflação estratosférica e um enorme índice de desemprego e empobrecimento da população, conforme já contextualizado anteriormente neste capítulo, situação decorrente do endividamento público para a consecução da Primeira Guerra Mundial (1914-1918); o Tratado de Versalhes (1919) que a Alemanha teve que assinar como única responsável pela guerra e, por conta disso, teria que reparar financeiramente os países prejudicados durante a conflagração; e a fragilidade política da República de Weimar (1918-1933) em resolver tais questões (MÜLLER-DOOHM, 2005).

Essa instabilidade gerou uma demasiada exploração dos trabalhadores alemães que, com baixos salários e extensão da carga horária de trabalho, precisaram aumentar sua produção para a manutenção do capital dos industriais; os trabalhadores também eram explorados com o pagamento de altos impostos ao governo; e outra forma de *expropriação* também passou a ocorrer: a exploração do tempo livre do trabalhador em que este precisava pagar para obter prazeres nos salões de dança e clubes de jogos (MÜLLER-DOOHM, 2005). Contudo, esse aprazimento era momentâneo e acontecia como uma forma de suprir as carências vivenciadas pelo trabalhador e só servia, na verdade, para empobrecê-lo ainda mais econômica e culturalmente. Sobre o tempo livre, Adorno escreve

Quando se aceita como verdadeiro o pensamento de Marx, de que na sociedade burguesa a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então a palavra *hobby* conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se entende como o contrário de coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Neste, prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro. (ADORNO, 2002, p. 64)

Essas preocupações ocupavam o pensamento dos intelectuais da época na busca por problematizar, entender e apontar soluções para os problemas evidenciados. Neste sentido, com o objetivo de ampliar, institucionalizar e criar oportunidades de dedicação ao pensamento marxista e ao socialismo científico, Felix Weil²⁷ juntamente com o professor da Universidade de Frankfurt, Kurt Albert Gerlach, idealizou a formação do Instituto de Pesquisa Social que estaria alicerçada à Universidade e ao antigo

²⁷Jovem intelectual de 25 anos de origem burguesa e doutor em Ciência Política da Universidade de Tübingen.

Ministério da Educação e Cultura da Prússia, porém funcionando de forma independente destes.

A ideia surgiu durante o Seminário *Erste Marxistische Arbeitswoche*— Primeira Semana de Trabalho Marxista – realizado no Hotel *Ilmenau* no estado da Turíngia em que, além de Weil, participaram, Friedrich Pollock, Georg Lukács, Karl Wittfogel, Karl Korsh e Victor Sorge. O “[...] encontro teve tanto sucesso que se começou a pensar na possibilidade de tornarem constantes as discussões teóricas no âmbito do pensamento de esquerda por meio da criação de um instituto de pesquisa” (DUARTE, 2002, p. 11).

Uma possível inspiração para o surgimento do Instituto estaria alicerçada à existência do Instituto *Marx-Engels* de Moscou que havia sido fundado por David Riazanov na extinta União Soviética, Rússia atual, em 1920 (WIGGERSHAUS, 2002). Inclusive o nome que os criadores planejaram inicialmente para o instituto durante este seminário foi *Institut für Marxismus*, Instituto para o Marxismo (DUARTE, 2002). Ainda sobre o contexto do surgimento do instituto, acrescenta Rodrigo Duarte:

[...] O próprio Felix, cujo pai enriquecera imensamente exportando cereais a partir da Argentina, ofereceu os recursos materiais para isso, e no período que se seguiu, vários interessados trabalharam na elaboração do projeto de um instituto que seria sediado junto à liberal Universidade de Frankfurt, mas com um estatuto próprio que garantisse sua independência com relação à administração da universidade (DUARTE, 2002, p. 11).

Mesmo com o objetivo de desenvolver pesquisas fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético e oferecer condições de igualdade para pesquisadores da corrente filosófica marxista, a postura adotada desde o início das atividades do instituto não estava atrelada à defesa de conceitos e dogmas partidários com à busca da revolução, por exemplo, fim para o qual deveria se destinar a luta das massas de trabalhadores no escopo da concepção marxista. Em uma primeira interpretação, parece haver aqui um paradoxo, mas ao entendermos que o rigor crítico dos pesquisadores do Instituto buscava analisar a sociedade pelo prisma científico e este não poderia ser afetado pela subjetividade emocional do pesquisador. Esta postura pode ser evidenciada na fala do primeiro diretor, Carl Grunberg, proferida na aula inaugural do Instituto em que, mesmo por se considerar marxista, assegurou que esta corrente deveria ser compreendida não no sentido partidário, mas estritamente no sentido científico (SLATER, 1978).

Esse distanciamento também pode ter sua origem no fato de a extrema esquerda alemã, fosse por meio do Spartakusbund, da Liga Espartaquista ou do Partido Comunista, ter buscado a tomada do poder em 1919, 1921 e 1923. Os respectivos levantes não foram bem-sucedidos e, além de suscitar a formação de uma extrema direita ainda mais aguerrida, também provocou uma desesperança nos revolucionários de fazer da capital Berlim uma nova São Petersburgo ou Moscou, tão caras aos marxistas naquela época (SLATER, 1978). Essa situação recuou muitos intelectuais marxistas no que tange aos aspectos revolucionários concernentes à corrente de pensamento, ficando estritos e rigorosos à análise e compreensão das dinâmicas sociais que engendraram a sociedade de sua época sob a ótica marxista. Sobre esta questão, aponta Duarte (2002):

No início da década de 1920, a esquerda na Alemanha não tinha perspectivas políticas muito animadoras: ou apoiava a centro-esquerda social-democrata, no poder desde 1919, ou fazia, dentro do partido comunista alemão, sob a liderança de Moscou, oposição à social democracia, denunciando seu governo como uma estratégia das potências mais industrializadas para manter o país no atraso e na humilhação que a derrota na I Guerra Mundial havia imposto. Mas havia ainda uma outra possibilidade – mais adequada aos intelectuais de esquerda –, que seria se voltar para uma investigação mais teórica com o objetivo de ampliar os horizontes do marxismo e, a médio prazo, possibilitar a correção dos rumos da política realizada até então, abrindo novas perspectivas para o futuro” (DUARTE, 2002, p. 11).

Carl Grünberg, um experiente historiador do Socialismo, dirigiu o Instituto de Pesquisa Social por cinco anos (1924-1929) e foi responsável por uma considerável ampliação do estudo do marxismo nas universidades (WIGGERSHAUS, 2002). Seu sucessor foi Max Horkheimer (1895-1973), filósofo e sociólogo alemão, filho do industrial judeu Moses Horkheimer, concluiu o doutorado na Universidade de Frankfurt, em 1925, com a tese *A crítica kantiana da faculdade de julgar como ponte entre as filosofias teórica e prática* e, assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social, em 1931.

Na gestão de Horkheimer, houve uma intensa reformulação dos objetos e objetivos de estudos e pesquisas no Instituto, visando uma teorização da sociedade na qual sua filosofia deveria estar imbricada na empiria das Ciências Sociais. Esta nova condição do instituto buscou superar a crise vivenciada pelo marxismo alemão alinhado a Moscou pela interface com partidos comunistas. A proposta de Horkheimer para o redirecionamento do foco de trabalhos do instituto consagrou-se como a *Kritische Theorie*—Teoria Crítica da Sociedade. Este redirecionamento pode ser constatado em seu discurso na posse como diretor, em 24 de janeiro de 1931:

O estado atual do conhecimento exige uma interpenetração crescente da filosofia e das ciências. Tanto em sociologia como na discussão em filosofia, uma questão impôs-se como central: as relações entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as modificações do ambiente cultural. Mas essa questão não passa nunca de uma formulação, adaptada aos métodos atualmente disponíveis e às problemáticas atuais, da velha questão filosófica da relação entre razão particular e razão geral, entre vida e espírito. Para chegar a enunciados controláveis, é preciso, necessariamente, limitar a problemática a grupos sociais precisos e épocas precisas (HORKHEIMER citado por WIGGERSHAUS, 2002, p. 70).

De fato, a nova característica assumida pelo Instituto de Pesquisa Social ampliou as possibilidades de pesquisas nas ciências sociais e humanas como forma de favorecer a crítica da teoria, ou seja, a razão como crítica de si mesma. Neste sentido, lançou mão de correntes, abordagens e pensamentos diversificados para alcançar este objetivo, recorrendo, além do materialismo histórico e dialético, às ideias de Kant, Hegel e Schopenhauer, do Idealismo Clássico, a Sigmund Freud da Psicanálise e a Friedrich Nietzsche, do Niilismo. Sobre esta questão, Duarte aponta que

[...] após um período em que predominava um marxismo acadêmico ainda um pouco ortodoxo, o filósofo Max Horkheimer assumiu a diretoria, em 1931, propondo uma espécie de síntese entre a filosofia clássica e as ciências humanas, entre o marxismo e certa vanguarda do pensamento burguês, corporificadas, à época, principalmente pela sociologia weberiana e pela psicanálise freudiana (DUARTE, 2002, p. 12).

Também em 1931, aos 28 anos de idade, Adorno passou a contribuir com as pesquisas do Instituto, após a defesa de sua tese de pós-doutorado com o tema *Kierkegaard: a construção da estética*, orientada por Paul Tillich, com que recebeu a *habilitatione* e passou também a atuar na Universidade de Frankfurt como professor de filosofia.

Pelo vínculo indissociável que mantinha entre o pensamento filosófico e a música, Adorno realizou suas primeiras publicações na *Zeitschrift für Sozialforschung*, *Revista para Pesquisa Social* (1932-1939) do Instituto com os artigos referentes a estas temáticas como *A situação social da música* (1932), *Sobre o jazz* (1936), *Caráter fetichista da música e regressão da audição* (1938), *Fragmentos sobre Wagner* (1939), *Spengler hoje* (1941), *A investida de Veblen à cultura* (1941). Esta revista se caracterizava pelo aspecto multidisciplinar concernente à nova proposta de Horkheimer para o Instituto a publicar pesquisas nas áreas de filosofia, de economia, de sociologia, da cultura de massas, da psicologia autoritária, da estética, de cinema, da música, da tecnologia, da ideologia, da acumulação do capitalismo, do desemprego, da literatura, do fascismo e da psicanálise (OLIVEIRA, 2013).

Anterior às publicações na Revista do Instituto para Pesquisa Social, em 1928, Adorno já publicava ensaios e críticas musicais na Revista *Musikblätter des Anbruch*, posteriormente apenas *Anbruch*, concentrando-se em métodos de Schönberg de composição e definiu a técnica dos doze tons como uma forma pré-formada à variedade de materiais musicais que tinham absoluta validade para ele. Sobre esta questão afirma Müller-Doohn:

A aparência externa da revista foi alterada para os dois primeiros conjuntos de questões de 1929 e 1930. Ela agora continha títulos como 'Crítica da Composição' ou 'Música e Técnica', em que toda uma série de artigos de próprio Adorno foram publicados. Adorno introduziu uma bateria inteira de argumentos sobre a técnica composicional ou a filosofia de música em nome de ideias que ele quis defender. A contribuição, 'Night Music', dedicada a Alban Berg, foi sucedida por 'On dodecafonismo' e, finalmente, 'Reação e Progresso'. O que une estes três textos é sua tentativa de fazer uma tentativa persuasiva para o construtivismo radical de material musical e, adicionalmente, para mostrar que o método dodecafonismo de Schönberg foi a crucial inovação no 'processo de racionalização da música' (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 111).

Os principais integrantes do Instituto de Pesquisa Social eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Friedrich Pollock, entre outros. Cada um contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de pesquisas em diversos campos e segmentos da sociedade, buscando compreender seus mecanismos de funcionamento e estrutura, identificar as dinâmicas de poder estabelecidas e as formas utilizadas para a exploração das massas e elaborar análises críticas e rigorosas destes fenômenos como forma de denúncia e possibilidades de libertação e emancipação dos sujeitos.

Os pesquisadores do Instituto para Pesquisa Social vivenciaram várias transformações na sociedade alemã até 1933 e estas serviram como material de análise e críticas sociais contundentes, mas nada os havia preparado para o que estava por vir. A crise na Alemanha, por exemplo, estava em um nível análogo à calamidade pública e ficou ainda mais severa e catastrófica com a crise econômica mundial, que havia se iniciado em 1929, e havia atingido o país totalmente provocando o desemprego de milhões de pessoas. Somado a este fato, ainda estava fresca na memória a humilhante derrota alemã frente à França, quinze anos atrás, na Primeira Guerra Mundial, e outro grave fator consistia na desconfiança dos alemães em seu governo. Estas condições propiciaram o surgimento de um novo líder, Adolf Hitler e seu Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou apenas Partido Nazista.

Mediante a catástrofe econômica que a Alemanha vivenciava, Hitler com uma retórica eloquente e persuasiva conquistou a simpatia e o voto dos desempregados, membros da classe média baixa, donos de pequenos negócios, funcionários administrativos, artesãos e fazendeiros, prometendo-lhes uma vida melhor e uma Alemanha forte e renovada. Um exemplo disso é que, antes da depressão econômica (1929), os nazistas eram praticamente desconhecidos, recebendo apenas 3% dos votos ao *Reichstag*, Parlamento Alemão, nas eleições de 1924. Porém, em 1932, com a crise alemã intensificada pela crise mundial, o Partido Nazista teve 33% dos votos, mais do que qualquer outro partido. Neste contexto, Hitler foi nomeado chanceler, em janeiro de 1933, com a esperança do povo alemão de que seu novo líder salvaria a pátria²⁸.

O Instituto para a Pesquisa Social que primava pela crítica da sociedade como seu princípio basilar e finalidade social, pelo viés marxista como principal alicerce de suas pesquisas e, também, por conter em seu quadro pesquisadores, em sua maioria, de origem judia, população que seria alvo direto do plano de governo antisemita de Hitler, foi considerado um dos focos de resistência ao novo governo e por este motivo um dos primeiros alvos da Gestapo²⁹ (DUARTE, 2002).

Em 1933, Adolf Hitler chegou ao poder, dismantando todos os potenciais focos de resistência democrática e socialista à tirania nazista, e o Instituto foi um dos primeiros alvos da Gestapo (em 13 de março de 1933 foi invadido e posteriormente fechado pela polícia). Horkheimer, já anteriormente inseguro pelos acontecimentos que culminaram com o estabelecimento do nazismo, desde o início de sua gestão providenciava em Genebra um escritório do instituto que poderia servir como sede alternativa no caso de um revés político (DUARTE, 2002, p. 12).

Mesmo com abertura de escritórios do Instituto em Genebra, Paris e Londres, ficou evidente para Horkheimer, pela força e alcance do poder nazista, que outros países da Europa não se configurariam como um porto seguro para a continuidade da natureza dos trabalhos realizados pelo Instituto. Neste sentido, essa aterradora situação que atentava contra a vida dos pesquisadores do Instituto e seus familiares, forçou-os ao exílio em outro continente. Desta forma, Horkheimer aceitou uma oferta da Columbia University e emigrou para Nova York, Estados Unidos da América, sendo acompanhado por outros pesquisadores do Instituto para a Pesquisa Social.

²⁸ Verificar em <https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007671> consultado em 22 de abril de 2016.

²⁹ Acrônimo em alemão de *Geheime Staatspolizei*, significando Polícia Secreta do Estado.

Theodor Adorno não se exilou logo após a ascensão do nazismo na Alemanha. Por ter sua autorização para lecionar em cursos superiores cassada pelos nazistas, atuou, sem muito sucesso, como crítico musical em Berlim e também chegou a morar na Inglaterra por meio de uma bolsa de estudos que obteve. Apesar do perigo que corria, Adorno relutou em sair imediatamente do país. Tal relutância pode ter acontecido devido a fatos muito negligenciados nas pesquisas acadêmicas realizadas sobre este teórico, fatos concernentes à sua vida pessoal e amorosa. Nessa época, Adorno tinha um relacionamento amoroso com Margarete Karplus ou, como era mais conhecida, Gretel Karplus. Os dois se conheceram por volta de 1923 e desde então mantinham uma relação à distância, porém duradoura.

Na Berlim dos anos 1920, Gretel Karplus se movia em círculos intelectuais e estava familiarizada com Walter Benjamin, Ernst Bloch e Bertolt Brecht. Ela era uma mulher procurada, atraente e elegantemente vestida. Com a idade de vinte e três anos, concluiu o doutorado em química. Sua irmã Liselotte mais tarde se tornou a segunda esposa de Egon Wissing, primo e amigo de Walter Benjamin, que era muito conhecido e uma figura admirada entre os intelectuais de Berlim. Gretel tinha tido contato próximo com ele a partir de meados de 1920. Adorno também tinha se tornado amigável com Benjamin, durante este período, tendo o conhecido através de Kracauer (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 56).

Gretel foi a principal confidente, revisora de textos e ideias de Adorno, devido à distância, que foi a base do relacionamento dos dois, a comunicação por cartas era realizada em demasia e “[...] só desta forma é que se tornou possível para ele criar obras que pertencem entre as realizações mais importantes do século” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 57).

[...] Gretel foi, em sua maior parte, a primeira a conhecer as suas ideias e a apoiá-lo em seus projetos, mas também para impedi-lo de se desviar de tempo em tempo. Não era incomum para ela escrever ‘Tenha cuidado, TWA’ nas margens de seus manuscritos. Isso pode se referir a expressões verbais falhas ou afirmações que não pareciam convincentes em um determinado contexto (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 57).

Sua coragem e independência financeira como empresária em Berlim também foram cruciais para hoje termos o conhecimento sobre a maior parte dos pensamentos de Walter Benjamin. Este fugiu da Alemanha, imediatamente após a ocupação nazista, ou melhor, após o incêndio do Reichstag no final de fevereiro de 1933 e coube a Gretel Karplus fazer o resgate de seus numerosos manuscritos e boa parte da biblioteca do amigo (MÜLLER-DOOHM, 2005).

Foi neste momento que uma relação de confiança mútua cresceu entre os dois. Em uma carta que ele escreveu em maio de 1933, num momento em que ele havia se retirado para Ibiza no Baleares para uma estadia de vários meses, ele descreve uma altamente pessoal e verdade íntima, a experiência de fumar ópio. Ele escreve francamente sobre seus próprios estados de espírito do dia-a-dia e planos, e ele mostra-se igualmente interessado na vida de Gretel, em Berlim. Em outra carta Benjamin declara que gostaria que eles pudessem conhecer um ao outro ainda melhor (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 57).

Após quatorze anos de relacionamento, encontros em Berlim e em Frankfurt, férias em Amorbach e inúmeras cartas, configurando-se como um período durante o qual ficaram a maior parte do tempo geograficamente separados, casaram-se em setembro de 1937 na Grã-Bretanha, onde os pais e avós de Adorno tinha celebrado seus casamentos.

O relacionamento que se desenvolveu entre Adorno e sua esposa era a procura de criar um espaço livre para a espontaneidade e a expressão de sentimento um do outro. 'Você só vai encontrar o amor onde pode mostrar-se fraco sem provocar força'. Significativamente, Adorno via a si mesmo, projetado para o reino animal, como Archibald o rinoceronte, enquanto ele pensou em Gretel como uma 'girafa moderna'. O entendimento entre os dois incluía o respeito de cada sentido pela necessidade do outro para distância. 'Nós sempre dormiremos separadamente', explicou Adorno, o rinoceronte, a Max Horkheimer, a quem encontramos neste bestiário como um mamute (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 59).

Para Loureiro (2012), o amor na concepção de Adorno se configura como uma experiência que manifesta o desejo constante de completude no outro, sendo este outro semelhante uma quintessência constitutiva do próprio eu e no constante desafio a uma indústria cultural que normaliza, administra e aniquila as experiências e impulsos singulares e autônomos dos indivíduos, ao afirmar que

A experiência amorosa representa, para Adorno, um desafio à sociedade capitalista, pois remete à *abundância libidinal* que potencializa a existência individual e coletiva por meio de uma radical e necessária *negação* da cultura industrial. O amor sinaliza uma interdição a uma vida autossuficiente; aponta, assim, para a necessidade/desejo do outro como constituinte do que sou (LOUREIRO, 2012, p. 10).

Assim era constituído o relacionamento amoroso entre Adorno e Gretel, cujas preocupações em relação à sociedade em que viviam eram tamanhas que resolveram conscientemente não ter filhos, decisão tomada devido à natureza dramática de acontecimentos contemporâneos e sua visão de desesperança no futuro dela resultantes. Porém, em outubro de 1937, enviou uma carta de felicitação ao amigo Ernst Bloch pelo nascimento de seu filho Jan Robert, como o seguinte teor: "[...] É bonito e corajoso ter

um filho no momento presente, quase uma pouca vergonha para nós, que não nos aventuramos a dar esse passo porque nunca haveremos de saber como é ter uma criança para marchar um dia” (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 59).

Mais tarde, alguns meses antes de seu quinquagésimo aniversário, em uma carta a Max Horkheimer, Adorno expressou seu pesar que ambos os casais tinham decidido em não ter filhos. Ele ligou este fato com os sentimentos que havia expressado na carta a Bloch que, ao longo de suas vidas inteiras, eles nunca tinham estado em uma posição de esperar que eles próprios poderiam 'ser sujeitos de uma forma de prática que poderia evitar a catástrofe' (MÜLLER-DOOHM, 2005, p. 59).

O casal mudou-se para Nova Iorque, em 1938, e Adorno passou a colaborar com um projeto de pesquisa em rádio convidado por Paul Lazarsfeld, por intermédio de Horkheimer. Durante seu percurso neste trabalho, Adorno escreve o artigo *Sobre o caráter de fetichismo na música e a regressão da audição* e conclui seu ensaio iniciado em Oxford, sobre Richard Wagner.

Nessa fase de seu trabalho teórico, dividindo o tempo entre o Institute for Social Research sediado junto à Columbia University e o laboratório Newark (Nova Jersey), comandado por Lazarsfeld, Adorno se aprofundou no conhecimento factual dos principais mecanismos de funcionamento da indústria radiofônica, tornando-se para ele cada vez mais evidente o caráter essencialmente manipulatório e opressor dos mesmos, ainda quando ela declarava os fins eminentemente culturais de seus produtos (DUARTE, 2002, p. 14).

O projeto de pesquisa na rádio acabou em 1941, devido à retirada de investimento e apoios ao segmento de música pela Fundação *Rockefeller*. Nesse mesmo ano, Adorno se muda para Los Angeles e passa a residir mais próximo do amigo Horkheimer, fato que foi fundamental para a elaboração da *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, livro em coautoria impresso em sua primeira versão, em 1944, pois

[...] a colaboração teórica com Horkheimer estreita-se e eles encaram juntos um antigo projeto de escrever um livro sobre a dialética. A partir daí, discutem o assunto e ditam o resultado das discussões para Gretel, mulher de Adorno. Este tem também a oportunidade de acompanhar de perto o funcionamento da já imensa maquinaria da indústria cultural cinematográfica, já que os filósofos residem não muito longe de Hollywood (DUARTE, 2002, p. 14).

A observação e experiências realizadas, no seio da produção radiofônica em Nova Jersey e cinematográfica em Hollywood, além do constructo social e histórico já formado ao longo do tempo, permitiram que Adorno reafirmasse suas convicções sobre a sociedade danificada e o alijamento das massas ao pensamento autônomo e eman-

cipado. Constatou um grande paradoxo que consiste no fato de uma sociedade pretensamente democrática como a dos Estados Unidos da América produzir, de forma velada e escamoteada à maioria, um cárcere dentro do próprio jargão de liberdade.

Em nível internacional, o cinema comercial foi dominado pela indústria francesa até a Primeira Guerra Mundial, sendo a *Pathé Frères* a maior produtora de cinema do mundo nesse período. Entretanto, antes mesmo do fim da Primeira Guerra Mundial, Hollywood começou a se firmar como centro de referência do cinema norte-americano e passou a dominar o comércio cinematográfico mundial. Ao final da Primeira Guerra, os EUA produziam 85% dos filmes de todo o mundo. De forma ambígua, o cinema sonoro contribuiu significativamente para a consolidação do sistema de estúdios que já existia e para o rápido domínio do cinema estadunidense. Isso ocorreu não somente em seu próprio território, mas em vários países europeus, que, mesmo arrasados ao final da guerra, comercializavam os filmes produzidos por Hollywood como uma forma de manter as salas de cinema abertas e gerar algum emprego (LOUREIRO, 2008, p. 138).

Em 1947, Adorno e Horkheimer publicaram a nova versão da *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Dois anos depois, Adorno publicou a *Filosofia da nova música*.

A partir de 1950, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Instituto para Pesquisa Social retomou suas atividades em Frankfurt por meio de um convite oficial do Governo Alemão. Adorno, Horkheimer e Pollock retornam à Frankfurt, porém Marcuse, Lowenthal, Erich Fromm e outros colaboradores do Instituto permaneceram nos Estados Unidos. Em Frankfurt, a partir de 1951, Adorno publicou vários trabalhos, ensaios e livros, que estão apresentados em uma lista cronológica no APÊNDICE D desta pesquisa.

Este capítulo buscou contextualizar aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais da vida de Theodor W. Adorno com o objetivo de entender os processos experienciados por este teórico de forma a obter uma melhor compreensão do surgimento, motivações e implicações de seu pensamento filosófico. Buscou tecer também correlações com sua imersão no mundo cultural, iniciada no seio familiar e continuada em todas as fases de sua vida, ao desenvolvimento das técnicas de composição e crítica musical. Evidencia-se que Adorno considerava a música e a filosofia como recíprocas e interdependentes, sendo possível, por meio de sua junção, entender criticamente a sociedade.

O próximo capítulo buscará fazer uma análise do conceito de catarse elaborada por Theodor W. Adorno. Esta investigação se dará imbricada a outros conceitos que são

muito caros à Teoria Crítica da Sociedade, como indústria cultural, fetichismo da mercadoria cultural, *Bildung*, *Halbbildung*, *Erlebnis*, *Erfahrung*.

CAPÍTULO 3

A CATARSE COMO CATEGORIA ESTÉTICA EM THEODOR ADORNO

A arte necessita da filosofia,
que a interpreta,
para dizer o que ela não consegue dizer,
conquanto só através da arte
pode ser dito ao não ser dito.

Adorno

A análise da polissemia de conceitos em relação à catarse, realizada no primeiro capítulo desta pesquisa, em dicionários gerais e especializados, evidenciou diferenças e semelhanças nos sentidos conferidos ao termo. Tais definições podem ser resumidas ao conceito de catarse como purificação das emoções, assim definido por Aristóteles, e como liberação ou descarga, definido por Sigmund Freud. Também foi possível evidenciar estudos mais recentes que categorizam a catarse como processo de conscientização, representada pela corrente de pensamento marxista em Gramsci, Lukács e Vygostky. Já no segundo capítulo, por se tratar de uma pesquisa cuja metodologia é de cunho teórico-analítico, buscou-se analisar de forma aprofundada a biografia do seu principal referencial teórico, Theodor W. Adorno, imbricada ao objeto desta pesquisa.

Este capítulo terá como o foco de investigação o conceito de catarse elaborado por Theodor W. Adorno. No entanto, mesmo considerando o conceito de catarse adorniano no sentido geral da estética da arte, buscará pensá-lo atribuído à música, fornecendo à análise correlações contextuais do cenário da produção musical mundial e brasileira e suas implicações para a formação dos sujeitos.

O objetivo aqui será o de responder aos seguintes questionamentos: como a catarse é conceituada pelo teórico? Quais aspectos diferenciam o conceito de catarse adorniano das demais teorizações sobre o assunto? Qual o potencial de contribuição da catarse adorniana para a formação estético-cultural, em especial no âmbito da música? De que forma o conceito de catarse, tal como proposto por Adorno, pode contribuir para a reeducação dos sentidos nos processos educativos?

Com efeito, na busca não somente de respostas para os questionamentos supracitados, mas também na possibilidade de extrair considerações teóricas para se pensar os fundamentos filosóficos de uma formação humana, particularmente no campo da música, esta investigação, dentre todas as ocorrências da terminologia catarse no conjunto da obra adorniana, pautar-se-á inicialmente em entender o uso deste conceito nos livros *Minima Moralia* (1951), *Indústria cultural e sociedade* (2002) e *Teoria Estética* (1970). Posteriormente, imbricará a catarse tal como é abordada por Adorno como uma teoria crítica à *indústria cultural* e ao *fetichismo da mercadoria cultural* estruturando esta análise no livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1991) e o artigo *Fetichismo da Música e Regressão da Audição* (1996). Para abordar a potencialidade do conceito de catarse adorniano na formação estético-cultural e na educação como propulsora da emancipação dos sujeitos, o livro que será utilizado como referência será *Educação e Emancipação* (1995). Toda a análise realizada com o referencial teórico em Adorno será permeada e ainda mais enriquecida pelas análises, comentários e pesquisas realizados por Duarte (2002), Oliveira (2013), Rosa (2007), Schaefer (2012), Moisés (2004), Freitas (2002).

3.1 A CATARSE ADORNIANA

O termo *Kátharsis*, catarse, categoria principal desta investigação, é referenciado dezesete vezes no conjunto da obra filosófica e literária de Theodor W. Adorno, além de também haver a ocorrência do vocábulo *Kathartisch*, catártico, duas vezes (ROSA, 2007). A quantidade de ocorrências desta categoria na imensa e diversificada constelação da obra de Adorno é mínima e, por conta disso, à primeira vista, tende a ser considerada como irrisória e insignificante. Eis a importância da pesquisa na busca incessante de descortinar os véus da aparência e do superficial que escamoteiam o que é intrínseco e constitutivo à própria essência do objeto investigado. Neste sentido, esta investigação visa destacar a importância deste conceito para a discussão em torno da *formação humana*, em especial, a educação estético-cultural.

Em *Minima Moralia* (1951), Adorno aborda a catarse como um fenômeno de efeito duvidoso, fazendo alusão à utilização desse conceito por uma cultura organizada que cerceia e alija dos sujeitos o acesso à possibilidade da experiência de si mesmos.

Os conflitos perdem assim o seu aspecto ameaçador. São aceites; não sanados, mas encaixados somente na superfície da vida normalizada como seu

ingrediente inevitável. São, ao mesmo tempo, absorvidos como um mal universal pelo mecanismo da imediata identificação do indivíduo com a instância social; tal mecanismo já há muito definiu as condutas pretensamente normais. Em vez da catarse, cujo êxito é, de qualquer modo, duvidoso, surge a conquista do prazer de até na própria debilidade ser um exemplar da maioria e conseguir assim não tanto, como outrora os internados nos sanatórios, o prestígio do interessante estado patológico quanto, justamente em virtude daquelas deficiências, de se mostrar como nela integrado e transferir para si o poder e a grandeza do coletivo (ADORNO, 1959, p. 57).

A experiência suprimida aqui se refere à aniquilação dos impulsos autônomos do eu e a relação conflituosa que supõe sua própria existência particular. O conflito passa a ser atenuado ou anulado mediante demasiada normalização dos impulsos do eu e sua transformação em impulsos coletivos, ou seja, “[...] o indivíduo dificilmente será capaz de impulso algum que não possa mencionar-se como exemplo desta ou daquela constelação publicamente reconhecida” (ADORNO, 1959, p. 57). Neste reino da coisificação e normalização, a “[...] identificação exteriormente aceita e, por assim dizer, levada a cabo para além da dinâmica própria acaba por eliminar, juntamente com a genuína consciência que dele se tem, o impulso em si” (ADORNO, 1959, p. 57).

Em *Indústria cultural e sociedade* (2002), Adorno faz referência ao conceito de catarse aristotélico, ao escrever:

A inferioridade, a forma subjetivamente limitada da verdade, sempre foi, mais do que se imagina, sujeita aos padrões externos. A indústria cultural a reduz à mentira patente. Escuta-se-lhe somente como retórica aceita a modo de acréscimo penosamente agradável, nos best-sellers religiosos, nos filmes psicológicos e nos women serials. Tal se dá para que ela possa dominar com maior segurança, na vida, os próprios impulsos humanos. Nesse sentido, a diversão realiza a purificação das paixões, a catarse que já Aristóteles atribuía à tragédia e Mortimer Adler atribui, de fato, aos filmes. Assim como no estilo, a indústria cultural descobre a verdade mesmo na catarse (ADORNO, 2002, p. 25).

O conceito de catarse em Aristóteles tem sua base na sustentação da hipótese de que a poética e a mimese são inseparáveis. Nesse sentido, Aristóteles via na função mímica da tragédia grega, ou seja, na imitação das ações humanas, o suscitar do prazer ou terror no espectador por este sentir-se dentro do drama trágico a reproduzir e a vivenciar as emoções dos personagens como purificação das próprias paixões. Para Sérgio Schaefer (2012):

Tudo indica que Aristóteles, quando fala em ‘catarse das paixões’ está se referindo à possível sublimação que a tragédia, quando encenada, pode provocar nos espectadores. Isso pode ser interpretado como um desvio, como

um esquecimento de algo, como uma válvula de escape, como uma estratégia que amacia uma situação interna altamente tensionada (SCHAEFER, 2012, p. 428).

No entanto, Adorno, ao fazer essa referência à catarse aristotélica, busca denunciar que a natureza de seu conceito de purificação das emoções ocorre de forma reversa. A função mimética dos produtos da indústria cultural não imita as ações humanas, as normatiza, as reduz e as aniquila, ou seja, não há como sustentar a hipótese de purificação, pois já não há impulsos, medos, desejos e emoções no indivíduo. Os impulsos humanos são eliminados por meio de uma massiva homogeneização das emoções veiculadas por mídias hegemônicas como programas televisivos, rádios, cinema, literatura *best seller*, desta forma, iguala para todos os sujeitos como é e de que forma devem ser representados o amor, o ódio, a alegria e a tristeza. A indústria cultural reduziu os impulsos e emoções humanas à mentira.

Adorno também considera que a ideia de uma catarse imputar à arte o princípio de que a indústria cultural toma sob a sua tutela e administração, configura-se como uma inverdade e “[...] o índice de tal inverdade é a dúvida fundada sobre se o efeito salutar de Aristóteles alguma vez teve lugar; a substituição poderia muito bem ter um dia incubado instintos reprimidos” (ADORNO, 1998, p. 267).

Em sua *Teoria Estética* (1998) é que reside a grande importância do conceito de catarse na obra do filósofo frankfurtiano. Adorno concentra a concepção de estética na construção de experiências artísticas autênticas que ampliem o grau de consciência do fruidor da arte, quando este é provocado a resistir aos “[...] artifícios que lhe comunicam os sentidos” (ROSA, 2008, p. 9).

Adorno, nessa edição, faz referência à catarse respectivamente nas páginas 222, 267, 268 e 269. Na primeira citação da terminologia catarse, Adorno buscou sua inserção como forma de conferir a sua concepção sobre a arte:

É esta ausência de intenções que é capaz de em si receber o espírito; a dialética de ambos é o conteúdo de verdade. A espiritualidade estética desde sempre se acomodou melhor ao «fauve», ao selvagem, do que ao culturalmente ocupado. A obra de arte em si, como algo de espiritual, torna-se o que outrora lhe era atribuído enquanto efeito sobre outro espírito, como catarse, sublimação da natureza (ADORNO, 1998, p. 222).

Com efeito, “[...] o espírito da arte, para Adorno, é autoconsciência da sua própria essência natural” (ADORNO, 1998, p. 222) e esta espiritualização, entendida não no

sentido moral e religioso, mas no sentido ideológico como interiorização, tende a elevar-se quanto mais a obra de arte trazer em seu escopo um não idêntico ou elementos contrários ao espírito. Na obra de arte está a potencialidade de realização da fruição sensível, mimética e dialética que se configura entre a civilização e a natureza, “[...] sob este seu aspecto, a arte é, em vez de imitação da natureza, uma imitação do belo natural” (ADORNO, 1998, p. 86). O processo catártico reside nessa mimese que reconcilia conscientemente o ser humano com a sua própria natureza reprimida, emancipando-o na arte por meio de sua própria autonomia. Com efeito,

[...] A arte não imita nem a natureza, nem um belo natural singular, mas o belo natural em si. Para lá da aporia do belo natural, menciona-se aqui a aporia da estética no seu conjunto. O seu objeto define-se como indeterminável, negativamente. Por isso, a arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo (ADORNO, 1998, p. 86).

A terminologia catarse é empregada por Adorno como uma contraposição ao conceito de catarse aristotélico

A purificação das emoções na Poética de Aristóteles já não professa interesses tão nítidos pela dominação, mas, no entanto, ainda os conserva, na medida em que o seu ideal de sublimação encarrega a arte de instaurar a aparência estética como satisfação de substituição em vez de uma satisfação física dos instintos e das necessidades do público visado: a catarse é uma ação purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão (ADORNO, 1998, p. 267).

Esse aspecto repressivo abordado na crítica adorniana à catarse aristotélica está centrado no campo ideológico e não psicológico. O cerne da crítica reside no fato de a tragédia grega estar apartada da realidade e, dessa forma, não se preocupava em pensá-la por meio de sua estética e muito menos em propor enigmas para o fomento do pensamento sobre o futuro. A catarse aristotélica tinha como alicerce a apologia ao passado, aliviando e expurgando os seus fruidores dos enigmas do passado (SCHAEFER, 2012), ou seja:

[...] os dramaturgos gregos ao produzirem as tragédias, estavam propondo basicamente uma volta ao passado e não um olhar atento ao presente, com vistas a deslocá-lo para um futuro diferente. O teor estético, nesse caso, não está na própria obra, em sua forma, mas nos sentimentos de medo e de autopiaidade dos espectadores/receptores (SCHAEFER, 2012, p. 428).

A concepção de catarse adorniana é definida como intrínseca e constitutiva da essência da obra, ou seja, ela, a catarse, não é um efeito a ser causado, sentido ou recebido

pelo fruidor da obra, consiste na obra em si mesma, porém os elementos catárticos constituintes da obra de arte podem causar efeitos, a princípio, o estranhamento. Esse estranhamento é revelado na forma de exposição da obra de arte provocada pela tensão entre a sua forma e o conteúdo. Mas quem parece dar garantia dessa tensão dialética é o sujeito que estranha essa dinâmica. De qualquer forma, é o objeto que determina o sujeito pois a tensão está na obra.

Adorno volta a abordar a catarse em sua *Teoria Estética*, nesse caso, buscando diferenciar a catarse da arte autêntica do *kitsch*. O próprio Adorno demonstra certa dificuldade em definir o *kitsch*, quando afirma que enquanto este “[...] se esquia como um diabinho a toda a definição, mesmo histórica, a ficção e ao mesmo tempo a neutralização de sentimentos não existentes constitui uma das suas características mais tenazes” (ADORNO, 1998, p. 268). No ensaio *A arte é alegre* (2001)³⁰, Adorno afirma que

[...] as tentativas de definir o que seja *kitsch* costumam falhar, mas talvez não fosse a pior definição aquela que tomasse como critério do válido ou do *kitsch* o fato de que uma obra de arte, ao expressar oposição à realidade, consiga dar forma à consciência da contradição ou opte pela ilusão de que a dissolve. É com esse critério, que se deve ver a seriedade de toda obra de arte. Como algo que escapa da realidade e, no entanto, nela está imersa, a arte vibra entre a seriedade e a alegria. É esta tensão que constitui a arte (ADORNO, 2001, p. 13).

Segundo Massaud Moisés, *kitsch* significa lixo como proveniente de *kitschen* que significa varrer o lixo da rua. Etimologicamente, levanta-se a hipótese de ser o mesmo verbo *kitschen* no sentido de construir um móvel novo de um velho, ou ao verbo *verkitschen* que significa baratear, trapacear, receptar ou vender alguma coisa em lugar do que havia sido combinado (MOISÉS, 2004). As definições realizadas por Moisés alcançam também o campo da estética conferindo a *kitsch* a designação de “[...] arte de mau gosto ou de gosto duvidoso, para atender à expectativa de pessoas menos exigentes ou de sensibilidade pouco desenvolvida, identificada com a classe burguesa” (MOISÉS, 2004, p. 254). Também considera

[...] arte sem preocupação de ordem ética, indiferente à realidade, calcada na imitação dos criadores da arte, à semelhança dos neoclássicos: tendo em mira o efeito produzido, o *kitsch* impõe ao artista a obrigação de realizar, não um bom trabalho, mas um trabalho agradável: o que mais importa é o efeito (MOISÉS, 2004, p. 254).

³⁰ OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). Teoria Crítica, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001, p. 11 - 18

Contudo, o pensamento adorniano sobre o *kitsch* acrescenta mais um elemento constituinte de sua natureza: o vulgar. A categoria do vulgar, nesse caso, é entendida como “[...] todo o sentimento vendível, comporta-se como o complemento do sentimento fabricado e pronto para a venda” (ADORNO, 1998, p. 268).

Para Adorno “[...] o kitsch parodia a catarse” (ADORNO, 1998, p. 268), e essa observação refere-se à modificação e transfiguração estética de obras de arte em algo facilmente reconhecível, risível e agradável às massas. Acerca disso, destaca:

[...] a arte tornou-se vulgar pela condescendência: quando, sobretudo através do humor, invocou a consciência deformada e a confirmou. Seria conveniente para a dominação, na sua lógica, se aquilo que fez das massas e a razão por que as condicionou se atribuísse às próprias massas. A arte respeita as massas ao apresentar-se a elas como aquilo que poderiam ser, em vez de a elas se adaptar na sua forma degradada (ADORNO, 1998, p. 268).

O consumo desenfreado, direcionado ao acúmulo de bens descartáveis, junto ao tédio causado pelo vazio existencial das promessas não cumpridas pelos produtos consumidos, configuram-se como gênese do sucesso do *kitsch* e de “[...] sua função de agradável fuga da banalidade comum ao trabalho e ao lazer e da falta de sentido do dia-a-dia contemporâneo” (MOISÉS, 2004, p. 255). Com efeito, “[...] o consenso da arte com as reações individuais mais fugitivas associou-se à sua reificação, e a sua semelhança crescente com o elemento físico subjetivo afastou-se consideravelmente da produção da sua subjetividade” (ADORNO, 1998, p. 268). Sobre o aspecto de fuga aplicado ao *kitsch* aos produtos da indústria cultural, aborda Verlaïne Freitas (2002)

Essa fuga frente à realidade opressora é radicalmente ilusória, posto que, na verdade, como diz Th. Adorno, aquilo de que os indivíduos fogem na diversão administrada pela indústria cultural é o próprio poder da subjetividade, o qual ainda persiste nos indivíduos, apesar de sua opressão. O que a indústria cultural faria é vender a mera imagem do exercício de fuga da totalidade social. (FREITAS, 2002, p. 279).

Freitas reitera que, de forma contrária à fuga da opressão por meio de um aprazimento momentâneo administrado pela indústria cultural, a arte possibilita aos sujeitos um prazer duradouro no exercício constante da construção da realidade por meio de sua própria subjetividade. Assim, a arte possibilita o desafio enigmático aos sentidos que “[...] exige a ressonância, no indivíduo, dos vários momentos constitutivos da obra,

que solicitam do espectador a tarefa de articulá-los em uma unidade com sentido” (FREITAS, 2002, p. 279).

Esta parte da pesquisa buscou apresentar os momentos em três livros de Adorno que fazem referência à terminologia catarse. Em síntese, é possível inferir que, para Adorno, o *Kitsch* parodia a catarse, porém não é constituído de catarse, pois ela é parte intrínseca da obra de arte que, em conjunção com outros elementos, tende a produzir um estranhamento no fruidor capaz de realizar uma *inflexão* centrípeta em direção à obra, mas, também, um movimento de *autorreflexão crítica* sobre si mesmo em relação à totalidade social a realizar uma dialética incessante de reconciliação com a natureza e um reencontro com o gênero humano.

3.2 A CATARSE ADORNIANA NO FRONT DA INDÚSTRIA CULTURAL

Com o delineamento da definição da catarse cunhada por Theodor Adorno, esta investigação passará a analisar como este conceito pode vir a ser utilizado como enfrentamento e resistência à *alienação* e à *regressão dos sentidos* recrudescidos pelos produtos da indústria cultural. No entanto, antes de abordar o conceito e formas de atuação dessa indústria, faz-se necessário analisar brevemente o conceito de fetiche como gênese, mecanismo e estratégia de manipulação das massas mediante o produto consumido.

A palavra fetiche, segundo Ferreira (1999), significa “objeto animado ou inanimado produzido pelo homem ou pela natureza ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto” (FERREIRA, 1999). Já a expressão “fetiche da mercadoria” foi cunhada por Karl Marx, na obra *O Capital*, para explicar o fenômeno em que a mercadoria, após sua conclusão, não mantém o seu valor real de venda calculado pela quantidade de trabalho empregado em sua produção, mas que esta, por sua vez adquire uma valoração de venda irreal e mística, como se não fosse fruto do trabalho humano e nem pudesse ser medido. Nessa relação, a mercadoria parece ganhar vida própria e perde sua relação com o trabalho humano que a gera.

À primeira vista, uma mercadoria parece uma coisa trivial e que se compreende por si mesma. Pela nossa análise mostramos que, pelo contrário, é uma coisa muito complexa, cheia de subtilezas metafísicas e de argúcias teológicas. Enquanto valor-de-uso, nada de misterioso existe nela, quer satisfaça pelas suas propriedades as necessidades do homem, quer as suas propriedades sejam produto do trabalho humano. É evidente que a atividade do homem transforma as matérias que a natureza fornece de modo a torná-las

úteis. Por exemplo, a forma da madeira é alterada, ao fazer-se dela uma mesa. Contudo, a mesa continua a ser madeira, uma coisa vulgar, material. Mas a partir do momento em que surge como mercadoria, as coisas mudam completamente de figura: transforma-se numa coisa a um tempo palpável e impalpável. Não se limita a ter os pés no chão; face todas as outras mercadorias, apresenta-se, por assim dizer, de cabeça para baixo, e da sua cabeça de madeira saem caprichos mais fantásticos do que se ela começasse a dançar (MARX, 1996, p. 197).

Adorno cunha o conceito de fetichismo da mercadoria cultural a partir do conceito de fetichismo da mercadoria de Marx, mas o emprega aos produtos de uma indústria cultural. Para Adorno “[...] a cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 151).

O fetichismo para Adorno e Horkheimer está atrelado ao que denominaram indústria cultural. O termo *indústria* se relaciona à infraestrutura e o termo *cultural* se refere à superestrutura. Em *síntese*, Adorno (1985) afirma que, junto a Horkheimer, ao escreverem a *Dialética do esclarecimento*, abandonam o termo *cultura de massas* e propõem o conceito de indústria cultural para descaracterizar a concepção de que a cultura que se produz, aparentemente de forma espontânea, no cotidiano das massas, seja uma forma atualizada da arte popular. Em outros termos, a indústria cultural é o índice da produção industrial de uma cultura não produzida pelo povo. Esta mercadoria cultural promete a libertação, o status, o amor e felicidade aos indivíduos. Porém, tal libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação de si próprio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com efeito, em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), Adorno e Horkheimer criticam o entretenimento planejado por esta indústria que visa a eliminar a capacidade de reflexão e pensamento dos sujeitos. Este sistema ocorre com a representação por meio da arte da vida cotidiana das pessoas a criar mecanismos de identificação e, após ocorrido o reconhecimento, estrategicamente passa a ocorrer uma fetichização e manipulação das emoções dos espectadores, com promessas de felicidade que elevam os sujeitos ao céu da satisfação egóica e, tão logo, ao inferno de sua insignificância, pois as promessas feitas não são cumpridas e levam o sujeito a buscar outras formas de compensar a frustração sentida, como o consumo, por exemplo.

[O entretenimento] é apresentado pela Indústria Cultural como uma mentira descarada. Ela é vivenciada meramente como analgésico, que se desfruta

em *best-sellers* religiosos, em filmes de enredo psicológico e em *women serials* (séries televisivas para a família) enquanto ingrediente agri-doce para, na vida, controlar com mais segurança as próprias emoções humanas. Neste sentido, a purificação dos afetos provoca diversão, a qual Aristóteles atribui à tragédia e Mortimer Adler ao cinema. Da mesma forma como no referente ao estilo, a Indústria Cultural revela a verdade sobre a kathársis (ADORNO, 2002, p. 25).

Como diversão, a indústria cultural age sobre o tempo livre do trabalhador, transformando-o em prolongamento do trabalho. A indústria cultural estende a lógica do trabalho para o mundo do lazer e “[...] ocupa os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123). Quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado e massacrante, para se pôr em condições de enfrentá-lo, procura na diversão o encontro com a “felicidade”, sempre prometida, mas nunca alcançada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

A enorme demanda de consumo pelas mercadorias da indústria cultural tem gerado um processo de regressão da audição, alienação, ressentimento, pseudoindivíduo, anulando duas características essenciais do ser humano: a capacidade de reflexão e de comunicação. Desta forma, temos cada vez mais em nossa sociedade indivíduos *Halbbildung*, semiformados, ou seja, que se julgam em condições e com capacidade de escolha, porém são completamente desprovidos de liberdade e autonomia, são sujeitos heterônimos e estão “presos em suas próprias celas” (ADORNO, 1983, p. 81).

Adorno e Horkheimer em sua dialética buscam denunciar como esse processo ocorre, alertando para o fato da utilização dos gerentes da indústria cultural da capacidade de *esquematismo* dos sujeitos. Rodrigo Duarte (2002) explica que:

[...] ‘Esquematismo’ é um termo cunhado por Kant para designar o procedimento mental de referirmos nossas percepções sensíveis a conceitos fundamentais, que ele chamava de ‘categorias’. De acordo com Adorno e Horkheimer, já que a indústria cultural decompõe o que podemos perceber em suas partes elementares e as rearranja de um modo que lhe seja interessante, ela adquire o enorme poder de influir no modo como nós percebemos a realidade sensível – em última instância, na maneira pela qual percebemos o mundo (DUARTE, 2002, p. 39).

Cada vez mais, os *media* têm retratado o cotidiano da sociedade, especialmente o filme sonoro e a televisão que Adorno e Horkheimer designaram como síntese do rádio e do cinema, acrescentando ao rol da categoria especial dos *medias* os atuais

imagéticos eletrônicos do mundo virtual; este conjunto cria a utopia de um mundo que não é fruto da consciência espontânea dos sujeitos, mas “[...] do sistema econômico e político no qual se insere a indústria cultural” (DUARTE, 2002, p. 39), promovendo uma aceitação da condição existente, ou seja, constroem-se imagens do mundo real, administrando e formatando a sensação de que os personagens são seres verídicos e suas motivações passam a ser referência quanto às atitudes a serem assimiladas como verdades incontestáveis (CHAUÍ, 2006). Portanto,

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda a parte (DEBORD, 1997, p. 24).

O conceito de *alienação* pode ser atribuído a Hegel, Feuerbach e a Marx:

Tomando de Hegel o conceito de alienação, Feuerbach invertia os sinais. A alienação, em Hegel, era objetivação e, por consequência, enriquecimento. A ideia se tornava ser-outro na natureza e se realizava nas criações objetivas da história humana. A recuperação da riqueza alienada identificava Sujeito e Objeto e culminava no Saber Absoluto. Para Feuerbach, ao contrário, a alienação era empobrecimento (MARX, 1996, p. 07).

Em Hegel, o ser humano está no centro da natureza e devia voltar-se para si mesmo, porém, a *alienação* religiosa impedia o retorno e reconhecimento do homem como ser natural; já em Feuerbach, era preciso superar o empobrecimento gerado pelo estado de *alienação* por meio da substituição da religião cristã por uma religião do amor à humanidade (MARX, 1996).

Contudo, é em Marx que, pela primeira vez, o conceito de *alienação* foi determinado como algo proveniente da vida econômica, gênese de um processo denominado por ele como *expropriação* do trabalhador. Jacob Gorender ao apresentar O Capital (1996) de Karl Marx considera que

O processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital. A ideia abstrata do homem autocriado pelo trabalho, recebida de Hegel, concretizava-se na observação da sociedade burguesa real. Produção dos operários, o capital dominava os produtores e o fazia cada vez mais, à medida que crescia por meio da incessante alienação de novos produtos do trabalho. Evidencia-se, portanto, que Marx ainda não podia explicar a situação de desapossamento da classe operária por um processo de *exploração*, no lugar do qual o trabalho alienado constitui,

em verdade, um processo de *expropriação* (MARX citado por GORENDER, 1996, p.09).

Em síntese, o pensamento essencial da teoria socioeconômica marxista era alicerçado às categorias de *valor* e *mais-valia*, a partir destas é que a categoria alienação, originária em Hegel e Feuerbach, pode ser reconduzida à esfera econômica como uma crítica contumaz ao fetichismo do capital.

Mediante o contexto apresentado até aqui, como poderia a catarse adorniana como conceito estético intrínseco à obra de arte resistir *no front*³¹ aos produtos da indústria cultural?

Um dos temas mais centrais e caros à estética adorniana é o conteúdo de verdade constituído como material processado pela forma da composição artística, como processo histórico. Ele reformula a teoria marxista de produção adaptando-a à estética, “[...] defendendo que a produção é feita a partir de uma matéria bruta, na qual, porém, encontra-se sedimentada a história e a situação imediata da sociedade” (ROSA, 2007, p. 62). Nesse caso, a criação artística é entendida como uma primeira fase da produção, sendo um momento de realização individual a trazer à tona o seu conteúdo de verdade extraído do “[...] momento histórico e condição social de sua realização e contribuindo, dessa forma, para a conscientização do fruidor do objeto artístico” (ROSA, 2007, p. 62).

Este conteúdo de verdade da arte reside na não totalidade, ou seja, é a sua incompletude e sua ausência de conceito que provoca, sem intenção de provocar ou engajar, o estranhamento do fruidor e sua necessidade de pensar os processos constituintes da arte e seus significados. Por essa razão “[...] a filosofia adorniana descarta o engajamento político, já que, ao funcionalizar-se em ideologia, a arte engajada assume funções miméticas próprias do mundo” (ROSA, 2007, p. 22).

Com efeito, Adorno rejeita a mimese na arte com base na absoluta não identidade que deve se configurar como sua essência. Porém, é nesse não idêntico que reside sua identidade. A não identidade que a identifica realiza a própria autonomia da criação artística e nesta “[...] tensão em resistir-lhe é que se funda a racionalidade estética” (ROSA, 2007, p. 14).

³¹Expressão aqui entendida como frente de batalha. Sua origem provém, supostamente, da Primeira Guerra Mundial (1914 -1918).

A catarse adorniana tem a resistência em sua imanência e fundamenta-se na possibilidade do fruidor manter um distanciamento da obra de arte para assim analisá-la e pensá-la criticamente. Dessa forma, poderá identificar os elementos que a constituem, compreender a sua não identidade e ampliar o grau de consciência em relação a esta.

Mas como se constitui a catarse adorniana na estética musical? Como esta catarse intrínseca à música pode vir a emancipar o seu fruidor? De que forma poderia provocar uma reeducação dos sentidos?

O pensamento de Adorno, em relação à obra artística, está alicerçado na arte enquanto criação, produção e execução musical, ou seja, ao referir-se à obra de arte, mesmo que tal referência se dê em linhas gerais e a exemplificar outras formas de manifestação artística, está a refletir na essência musical que essa expressão é constituída. Sobre isso, afirma Rosa (2007):

A obra, concebida como um excuro à *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, só foi terminada no exílio norte-americano, em 1948, mas a análise ali exposta refere-se ao período histórico da dissolução da tonalidade, entre os anos 1918-1940. A tese de Adorno consistia no seguinte: o material empregado em uma obra de arte – e devemos saber que Adorno pensa sempre em música, quando fala em obra de arte – para escapar à servidão sob a Indústria Cultural, deve estar indissoluvelmente ligado ao momento histórico de sua criação, deve ser “história sedimentada”, e seu tratamento deve obedecer a leis as mais intrínsecas ao próprio material musical, sem traço de imitação do mundo e nem de si mesmo (ROSA, 2007, p. 74).

Nesse sentido, mesmo sem a referência direta à música nesta análise conceitual inicial sobre a catarse adorniana, é preciso considerar que sempre ocorreu quando houve a devida referência à obra de arte. No entanto, no próximo subitem desta investigação, a música enquanto obra de arte ou enquanto mercadoria terá um trato mais direto como forma de possibilitar o entendimento da possibilidade ou não da existência da catarse intrínseca à sua estética.

3.3 MÚSICA: MERCADORIA CULTURAL E/ OU OBRA DE ARTE?

A música do século XX, observa Carlos Eduardo de Souza Campos Granja (2006), foi surgindo com base em aspectos fundamentais: a crise do tonalismo, a introdução do ruído e a inserção das músicas modais ao cenário ocidental.

Granja (2006) também destaca que o primeiro aspecto fundamental para o surgimento da base musical do século XX, o atonalismo, tem como seu principal expoente Arnold

Schönberg, que teria interferido no grande sistema tonal que regia a composição musical no século XIX. Theodor Adorno considerou essa transformação como a *Nova Música*, ou seja, aquela que superaria a criação musical baseada na superficialidade, na alegoria, na expressão e alijada do conteúdo de verdade, tônica da música tonal alemã após a I Guerra Mundial. Entretanto, a quebra do sistema tonal favoreceu o surgimento da fusão de linguagens musicais, na qual o som e o ruído passaram a se configurar como constituintes do fenômeno sonoro, além de estreitar as fronteiras musicais a miscigenar estilos e ritmos, tonais com modais, silêncio e ruído, ou seja, “[...] atualmente, vivemos um período repleto de sons e ruídos complexos. A música contemporânea admite qualquer tipo de material sonoro: som ou ruído, pulso e não pulso” (GRANJA, 2006, p. 81).

Com efeito, a partir dos anos 2000, o acesso à música foi facilitado pelos avanços tecnológicos em que para ouvir uma música, as pessoas não precisavam mais comprar um disco compacto (CD) ou ligar o rádio. Atualmente, basta um clique em uma tecla de computador ou celular conectado à internet para acessar músicas, vídeos clipes, jogos, etc. A partir deste período também houve um *boom* do mercado musical, a entender e, por conseguinte, produzir e comercializar a música como mercadoria.

As escutas atuais são múltiplas e de difícil mapeamento. Por outro lado, a falta de uma música de referência, como foi a música clássica no passado, contribui para uma sensação de não diferenciação, onde todas as músicas se igualam para o ouvinte. Tudo vale, e por consequência, o ouvinte não sabe mais qual é o parâmetro para uma escuta significativa (GRANJA, 2006, p.84).

Para além do que aponta Granja (2006), esta investigação constata que não existe a sensação de não diferenciação, o que existe é a não diferenciação de fato e estritamente calculada pelos produtores da indústria cultural fonográfica. Esse sempre idêntico musical objetiva anular a capacidade sensitiva de escuta dos sujeitos e, por consequência, a capacidade de análise crítica da música ouvida. Mas por que isto é feito? Por que tanta diversidade, mas sempre o mesmo?

Essas são as perguntas-chave, cujas respostas revelarão o submundo da produção musical, sua dinâmica, seus objetivos e suas estratégias de obtenção de lucro.

Adorno remete a pensar nesta problemática quando escreveu *Sobre o caráter fetichista da música e a Regressão da audição* (1983). Neste ensaio, ele explica como ocorre a dinâmica da produção musical da Indústria cultural:

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo (ADORNO, 1983, p. 70).

Essa fusão musical poderia se configurar como uma riqueza, a se considerar sua diversidade e também um ganho à escuta do fruidor no sentido de a ele ser dada a possibilidade de identificar estes sons e ruídos, do entender sua construção e de ter consciência dos elementos que a constituem. Mas não é isso que acontece. Esse fenômeno musical, nas garras da indústria cultural, tem como única proposta a de entreter o público. O entretenimento, aqui, como algo fugaz e destituído da capacidade analítica e crítica dos sujeitos, pois o objetivo é simplesmente a rentabilidade, ou seja, a obtenção de lucro.

Contudo, a variedade não se traduz nas diferenças que a constituem, mas naquilo em que são idênticas, para serem facilmente identificadas e reconhecidas. A música produzida pela indústria cultural traz como principal característica a *standardização*, na qual é possível perceber que as melodias, ritmos, letras e arranjos são excessivamente padronizados. O escopo é que o ouvinte de imediato reconheça a música que escuta e dessa forma sinta-se uno com a coletividade. Esse reconhecimento é o grande *insight* dos produtores e donos das indústrias. Para se gravar uma música, todo o processo de criação realizado pelo compositor deve passar pelo crivo pelos gerentes, operadores responsáveis pelas gravadoras. Estas, por sua vez, buscam executar sua estratégia de standardização adequando à nova composição os mesmos elementos que constituíram a composição anterior que fez muito sucesso e vendeu bilhões quer seja na forma de discos, shows e outros produtos comerciais agregados ao sucesso de um *hit* musical.

Esses produtos culturais são massificados na veiculação nos *massmedia*³² hegemônicos como, por exemplo, programas de rádio, televisão, sites e redes sociais na internet. Desta forma, o consumidor tem a sensação ilusória de liberdade de escolha e de autonomia em relação ao que “deseja” consumir. Dificilmente ele consegue perceber que o “seu” desejo de consumo não é seu próprio, constituído e elaborado de forma autônoma. Tal desejo é administrado pela indústria e o “gosto” não é intrínseco

³²Conjunto dos meios de comunicação de massa.

ao ser que diz gostar. Em síntese, a indústria cultural reproduz um fetiche característico da sociedade do ter: *fetichismo da mercadoria cultural*.

Tanto no adorador fetichista dos bens de consumo como no de “caráter sadomasoquista” e no cliente da arte de massas de nosso tempo, verifica-se o mesmo fenômeno, sob aspectos diversos. A masoquista cultura de massas constitui a manifestação necessária da própria produção onipotente. A ocupação efetiva do valor de troca não constitui nenhuma transubstanciação mística. Corresponde ao comportamento do prisioneiro que ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa (ADORNO, 1996, p. 80).

A indústria cultural lança mão de artifícios para dar relevância aos *media* e seu consumo, conferindo-lhes um caráter fetichista e, assim, passam a fazer parte do gosto dos indivíduos como se possuíssem existência própria e criam a ilusão de identificação entre o sujeito e os *media*.

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo (ADORNO, 1996, p. 80).

Nesse sentido, a variedade musical do sempre o mesmo, ao contrário de contribuir para a ampliação dos sentidos, contribui não apenas para danificá-los, mas fazer regressir, ainda mais, a capacidade sensível, o pensamento autônomo e, desta forma, a intensificar o recrudescimento da *regressão* da capacidade de ouvir e sentir, a “[...] liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos” (ADORNO, 1983, p. 73).

É possível, em uma simples análise da última década, 2000 a 2010, reconhecer uma gama de mercadorias musicais massificadas pela indústria cultural, cujos versos vestidos com melodias modernas se mostram ao serviço de propósitos explicitamente mercadológicos, efeito que tem se evidenciado, principalmente, em crianças e adolescentes, como a reprodução sistemática da violência mimetizada por meio das músicas que acarretam uma naturalização desta e sua utilização gradual como forma de resolver conflitos; impulsos demasiadamente consumistas; hiperestimulação sexual e adultização precoce.

Essa análise que caracteriza a música como um negócio lucrativo, sujeito às transformações e variantes da economia como qualquer produto fabricado para ser consumido como um bem de troca, é realizada no Brasil pela ABPD³³ e, no mundo, pela IFPI³⁴.

As grandes companhias multinacionais de produção, gravação e distribuição de música, *EMI, Sony Music, Universal e Walt Disney Records*, conhecidas como *majors*, estão associadas à ABPD. Existe um outro quadro de gravadoras menores afiliadas à ABPD que são a *Music Brokers, MK Music, Paulinas e Record Produções e Gravações*, que, com exceção da Music Brokers, atuam no setor da música gospel ou sacra.

A IFPI congrega gravadores e associações no mundo inteiro com cerca de 1.300 membros distribuídos em 76 países, e a ABPD também integra este rol.

No Brasil, também existe a ABEART³⁵, uma associação que congrega empresários artísticos. Pela própria definição do seu nome, esta associação entende a arte como um negócio a ser empresariado para a adoção de estratégias de sucesso em sua venda. Seu corpo é composto por empresários de bandas de maior sucesso no Brasil e fazer parte deste grupo só é possível mediante indicação de quem já o integra. A ABEART também é uma das grandes articuladoras das bandas que farão sucesso no Brasil, negocia junto às gravadoras a veiculação das músicas destas bandas em propagandas comerciais, rádios e sites, promove fatos sobre os artistas de forma que permanecem nos holofotes dos media.

Mas o que é indústria fonográfica? É uma indústria responsável por gravar fonogramas³⁶ e distribuí-los. Não obstante, atualmente ela também é responsável por sua criação e produção, função que deixou de ser assumida exclusivamente pelos compositores. A indústria fonográfica é composta por um conjunto de empresas especializadas em gravação e distribuição, conhecidas como gravadoras, cujo formato de distribuição tem variado ao longo do tempo, com a utilização de LPs, fitas cassete, VHF,

³³ Associação Brasileira de Produtores de Discos - <http://www.abpd.org.br/> consultado em 30 de abril de 2016.

³⁴ International Federation of the Phonographic Industry - <http://www.ifpi.org/> consultado em 30 de abril de 2016.

³⁵ Associação Brasileira dos Empresários Artísticos - <http://www.abert.org.br/web/> consultado em 30 de abril de 2016.

³⁶ Fonograma corresponde a cada unidade de um produto musical ou efeito sonoro gravados e é identificado por um código único universal.

CDs, DVDs, Blu-rays, MP3 e, o mais recente formato de distribuição de música digital com a adoção do streaming³⁷. Existem muitas gravadoras importantes no Brasil e no mundo, sendo as três principais, Universal Music Group, Sony Music e Warner Music Group (ABPD, 2002).

A influência das gravadoras sobre as rádios é muito forte, ou seja, as rádios não são independentes para tocarem o que desejam ou as músicas que marcam a regionalidade do lugar onde estão inseridas. As gravadoras pagam para que determinada música seja tocada na rádio em uma certa quantidade de vezes por dia. Esse pagamento é popularmente conhecido como *jabá* ou *jabaculé*. Qualquer dono de rádio, ao ser perguntado sobre este pagamento que, é considerado por lei³⁸ como suborno, dirá que este não ocorre e o fará exatamente por conta de força de lei que criminaliza esta prática.

Todas as indústrias juntamente às associações supracitadas às quais são filiadas estabelecem uma estreita relação com as rádios para que estas executem a distribuição dos novos fonogramas, estes, por sua vez, completamente adaptados como os mesmos elementos harmônicos ou rítmicos dos antigos *hits* de sucesso e massificadamente veiculados por este *mass media*, acabam caindo na já formatada apreciação popular, confundida por muitos como gosto e como cultura de massa.

Segundo a ABPD (2011), a vendagem de músicas no Brasil por meio do mercado físico no formato de CDs, DVDs e Blue-rays obteve um crescimento de quase 8% em relação a 2010. Já o faturamento com vendas de música pela internet no formato streaming obteve um aumento de 12,8% em 2011, representa uma gorda fatia de R\$ 60,9 milhões na área dos negócios digitais.

As novas tecnologias de consumo de música também fizeram com que gravadoras e artistas independentes tivessem maiores possibilidades de divulgar e distribuir suas músicas. Contudo, essa independência não significa que os artistas tenham liberdade de criar e distribuir músicas alijadas aos ditames do mercado, haja vista os independentes também buscam sua fatia de lucro neste mercado. Para tanto, precisam servir

³⁷ Plataformas conectadas à internet ordenadas com playlists de músicas, artistas, estilos e rádios em que é possível ouvir músicas; o formato não permite fazer download das músicas, apenas ouvi-las. <http://www.gazetadopovo.com.br/tecnologia/vale-a-pena-assinar-um-servico-de-streaming-de-musica-eivxy8cw8w0wofpe80jgfm13i> consultado em 02 de maio de 2016.

³⁸ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u112784.shtml> consultado em 03 de maio de 2016.

por meio de seus sites individuais a mercadoria musical conforme o gosto já formatado do freguês. Música independente não significa que é autêntica e, muito menos, o seu criador autônomo.

A maior possibilidade de ganho financeiro para as gravadoras independentes não significou queda no rendimento das *majors*. No apêndice desta pesquisa, constam os quadros 8 e 9 que representam essa situação e revelam uma amostragem das músicas que estão no ranking da Revista Billboard³⁹ como as mais tocadas no Brasil nos últimos dois anos à consecução desta pesquisa, 2014 e 2015.

Em ambas é possível auferir que, nos anos 2014 e 2015, dois únicos estilos comerciais de música constam no ranking como mais ouvidos, acessados e vendidos: o funk e o sertanejo universitário, sendo este o último o predominante; no caso, da *Suíte 14* de Henrique & Diego com participação do Mc Guiné, que permaneceu em primeiro lugar nos meses de março e abril/ 2015, há a união dos dois estilos. Também é possível aferir que os *hits* de sucesso permanecem no máximo quatro meses como primeiro lugar no ranking sendo, desta forma, substituídos por outro *hit* do mesmo artista, de outro artista com o mesmo estilo musical, outro *hit* da mesma gravadora ou de gravadoras do *métier* das *majors*.

Outro dado bem explícito reflete o poder das *majors* no lançamento dos seus produtos musicais nas paradas de sucesso, haja vista todas as músicas que constam como primeiros lugares no ranking terem sido produzidas por estas grandes gravadoras, sendo a *Som Livre* a campeã nestes dois anos analisados. Este poder é refletido na casa dos bilhões em faturamento e só reforça a transformação da música em uma mercadoria altamente lucrativa para as grandes indústrias fonográficas.

Nesse cenário contemporâneo, é possível retomar as considerações adornianas sobre a música como mercadoria cultural. Mesmo tendo sido objeto de reflexão antes da década de 1970, são muito atuais. Semelhante à análise marxista de expropriação

³⁹Iniciada como um artigo semanal em 1994, a revista e seus famosos rankings são a fonte primária de informação sobre o que acontece de música no mundo, tem sede em Nova York e filiais em Los Angeles e Miami. A unidade brasileira fica na cidade de São Paulo. http://billboard.com.br/tipo_lista/top-100/ consultado em 03 de maio de 2016.

do trabalhador por meio da *mais-valia*⁴⁰, Adorno e Horkheimer analisam para além das paredes e portões da fábrica e consideram, também, a expropriação do trabalhador de seu tempo livre ao lhe ser oferecido outro tipo de mercadoria para consumo: a mercadoria cultural. Esta por sua vez, é meticulosamente elaborada pelos orquestradores da indústria cultural cujo fim, em última instância, é exercer uma relação fetichista com os sujeitos e aniquilar todas as possibilidades de pensamento crítico. A autonomia é subsumida e a existência passa a ser administrada. Ou seja, os gostos, desejos, comportamentos são administrados de tal forma que a indústria cultural consegue formar nichos potentes de consumo.

Com efeito, o momento em que o trabalhador não está a laborar seu ofício, não significa que ele não está a gerar lucro para a manutenção do *modus operandi* da sociedade capitalista. Porém, sem a mínima consciência de que está a fazê-lo também durante seu tempo livre.

Ao invés de entreter a música de entretenimento, contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para o fim da comunicação [...] se ninguém mais é capaz de falar realmente, ninguém mais é capaz de ouvir. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências (ADORNO, 1983, p. 67).

Para Adorno, essa música não pode ser considerada como obra de arte. A arte precisa da aparência do não-feito, do inacabado, mesmo que seja dada como pronta, nunca está. Na arte deve haver um constante devir. Deve ser constituída de um movimento de fazer e refazer em si mesma. Esta constante construção de si mesma não acontece com a subordinação aos ditames do mercado, na dinâmica da troca. “[...] O tempo comercial é o tempo da troca, no qual o fazer está sempre se fazendo dentro dos limites das representações de valor” (SCHAEFER, 2012, p. 198).

[...] A obra de arte não pode tentar ser diferente de si, tornando-se um objeto utilitário ou qualquer outra coisa, pois se isso acontecer, ela passa a ser-para-outro, isto é, passa a ser mercadoria, ou então, o outro artista, não igual a este, mas um análogo. A obra de arte deve se tornar um-para-si, deve assemelhar-se a si mesma (SCHAEFER, 2012, p. 191).

⁴⁰Conceito cunhado por Karl Marx em *O Capital* (1996), cujo valor de uso da força de trabalho consiste na criação de um valor de grandeza superior à sua própria. O dono do capital e empregador do operário se apropria deste sobrevalor ou mais-valia sem retribuição.

A música para ser consumida perde o seu material musical em si. Devido ao fetichismo da mercadoria musical, é apreciada conforme os índices de seu próprio sucesso “reconhecido” pela coletividade ou por nichos de consumo, e não pela assimilação profunda da obra em si mesma. O valor de troca se torna um aprazimento fugaz, alienante e vazio. Assim, ao não realizar no sujeito a satisfação prometida pelo fetichismo desta mercadoria, esse estado de não satisfação o projeta a consumir mais mercadorias musicais e outras derivadas deste segmento econômico.

Para ser considerada uma obra de arte, e não uma mercadoria cultural, a música precisa ser autêntica. Esta autenticidade só pode ser conquistada quando o material artístico evolui gradualmente e internamente do sujeito-artista-criador. Ou seja, quando este consegue compreender as especificidades, tensões e sedimentos formais e, a partir disso, consegue libertar o material artístico e fazê-lo falar (SCHAEFER, 2012).

[...] Adorno chama este ato de libertação de *objektivationsprozess*, processo de objetivação [...] uma arte autêntica faz progredir a consciência da liberdade tanto no sujeito-artista quanto no objeto tornado obra de arte. Todos os progressos técnicos, na arte, contribuem para essa possível libertação (SCHAEFER, 2012, p. 26).

Essa objetivação é entendida como a liberdade de manifestação e expressão do material artístico. No caso da música, a objetivação ocorre quando é composta de forma livre a expressar todos os seus elementos sem preocupação com os conceitos ditados pelo mercado. Quando uma nota em particular é acentuada de tal forma que soa estranha à harmonia. No momento em que uma sequência de sons consonantes é quebrada para o surgimento da dissonância, e quando sua poesia reflete a subjetividade de seu criador. Esta música autêntica e livre liberta simultaneamente seu criador.

Para Abbagnano, a autenticidade pode ser compreendida como:

[...] Termo empregado por Jaspers (ao lado do termo inautêntico, simétrico e oposto) para indicar o ser que é *próprio* do homem, em contraposição à perda de si mesmo ou de sua própria natureza, que é a inautenticidade. ‘O Autêntico’, diz Jaspers, ‘é o mais profundo, em contraposição ao mais superficial; p. ex., o que toca o fundo de toda existência psíquica contra o que lhe aflora à epiderme, o que dura contra o que é momentâneo, o que cresceu e se desenvolveu com a própria pessoa contra o que a pessoa acolheu ou imitou’ (ABBAGNANO, 2007, p. 106).

A autenticidade da obra de arte a torna autônoma, autonomia entendida como a independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado constituída na liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como “razão prática”) é a

liberdade no sentido positivo (ABBAGNANO, 2007). Esta autonomia é constitutiva da obra de arte e também do artista que a criou.

Tornar-se autônoma significa, agora, na sociedade burguesa, assumir-se cada vez mais claramente com um em si (*an sich*) e tornar-se consciência de si. Essa tomada de consciência transforma-a em para si (*für sich*). Agora a arte não só contesta elementos de dominação estruturadas na sociedade, mas sua própria existência é crítica e contestadora (SCHAEFER, 2012, p. 406).

A música como obra de arte autêntica e autônoma sem a intenção planejada de resistir terá sua resistência residente em sua existência. A resistência é imanente à música, quando esta é livre do cárcere do mercado e tal liberdade compele aos que a escutam a autonomia de seu próprio ser, pois “[...] a arte só se mantém em vida através da sua força de resistência; se não se reifica e torna-se mercadoria” (ADORNO, 1998, p. 254).

O objetivo deste subitem foi o de tecer uma breve apresentação das modificações no segmento musical a partir dos anos 2000, especialmente quanto à sua difusão. Buscou-se também traçar um panorama do mercado fonográfico focando nos mecanismos e estratégias de produção, distribuição e formação de nichos de consumo e, por fim, fazer a distinção entre a música como mercadoria cultural e como obra de arte autêntica e autônoma.

3.4 A CATARSE INTRÍNSECA À OBRA DE ARTE MUSICAL: O QUE É? COMO OCORRE?

A obra de arte, analisada pela estética adorniana, em linhas gerais faz alusão ou tem sua origem na música e essa interdependência pode ser comprovada no segundo capítulo desta pesquisa. Consequentemente, esta junção recíproca entre filosofia e música formaram a base da estética adorniana.

Não obstante, o aspecto diretivo da análise que segue buscará problematizar como se constitui a catarse adorniana como intrínseca à música e quais elementos são necessários para sua ocorrência.

Contrariamente à purificação dos sujeitos, por meio de uma catarse aristotélica entendida como um efeito, a catarse da obra de arte musical é concebida por Adorno como imanente a esta: constitutiva de sua essência. A purificação é da obra de arte musical

em si mesma e não no sujeito que a escuta. Esta purificação ocorre por meio do processo de interiorização do processo da lei formal e do conteúdo material artístico, ou *espiritualização*, como expressa Adorno em sua *Teoria Estética* (1998):

A catarse aristotélica é arcaica enquanto parcela da mitologia da arte, inadequada aos efeitos reais. Eis porque, mediante a espiritualização, as obras de arte realizaram em si o que os gregos projetavam no seu efeito exterior: no processo entre a lei formal e o conteúdo material, elas são a sua própria catarse. A sublimação, e também a sublimação estética, tem incontestavelmente parte no progresso da civilização e no próprio progresso intraestético, mas possui igualmente o seu lado ideológico: o sucedâneo, a arte, rouba à sublimação, em virtude da sua inverdade, a dignidade que todo o classicismo para ela reclamava, o qual sobreviveu mais de dois mil anos, protegido pela autoridade de Aristóteles (ADORNO, 1998, p. 267).

A catarse da obra de arte musical é parte intrínseca de si mesma que, em conjunção com outros elementos, tende a produzir um estranhamento no fruidor capaz de realizar uma *inflexão* em direção aos próprios elementos constitutivos desta música, pensá-la e, simultaneamente, realizar um movimento dialético de autorreflexão crítica sobre si mesmo em relação à totalidade social.

Mas a catarse, como concebida por Adorno (1998), pode existir também nas mercadorias musicais? Esta questão pode ser facilmente respondida quando se observa os elementos constitutivos que caracterizam a música enquanto mercadoria: ela é criada com a intenção de entreter e causar um efeito; é produzida em série e estandardizada; não apresenta enigmas e incompletudes; é desprovida de crítica e de conteúdo de verdade; recrudesce a regressão da audição e dos sentidos em sua totalidade; aniquila a individualidade; encarcera o *pseudoindivíduo* em um estado de *heteronomia*; não é autêntica e nem autônoma; extingue toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico de seu fruidor, tendo em vista torná-lo um consumidor subserviente e voraz. Com base em tais características, a mercadoria musical é desprovida do elemento catártico.

No caminho oposto ao tomado pela mercadoria musical, a música enquanto obra de arte musical traz em sua essência a incompletude, mesmo considerada como pronta. Em seu escopo, reside o não-idêntico e o enigma; a subjetividade de seu livre criador traduzida em liberdade e autenticidade do material artístico produzido; a verdade está contida em sua estética (forma e conteúdo); sem intenção produz estranhamento no fruidor e o conduz a refletir sobre a música e também sobre si mesmo; resiste aos

ditames do mercado pelo simples fato de existir. Na obra de arte musical, reside a catarse: esta é sua essência (ADORNO, 1998).

Schaefer (2012) descreve como ocorre a catarse, na obra de arte musical. Ele toma a *Sinfonia*⁴¹ do compositor italiano Luciano Berio como material de análise a descrever os elementos constituintes de cada movimento que a compõe, como exemplificação da catarse intrínseca à obra de arte musical:

[...] O primeiro movimento, os sons vêm aos arrancos, aos socos, as vozes se misturando aos instrumentos orquestrais, ambos trocando ideias entre si numa harmonização completamente diferente daquele que, por exemplo, acontece numa cantata ou numa ópera tradicional, quando vozes e orquestra procuram harmonizar-se melodicamente, uma reforçando à outra. Na *Sinfonia*, as vozes podem fazer o papel de instrumentos e os instrumentos podem cantar, intercambiando funções ou, na linguagem adorniana, libertando o material musical, transformando-o (SCHAEFER, 2012, p. 430).

Neste primeiro movimento, é possível auferir que a tônica consiste na alternância de papéis a ressignificar as funções e seus executores, o que cria uma forma diferenciada de harmonia, também aborda a intensidade com que os sons são executados. Já o segundo movimento apresenta duração mais longa dos sons com a altura aguda, este movimento “[...] intitulado ‘O King’, em lembrança da morte de Martin Luther King, é lento e ondulante, nele predominando as vozes femininas, que às vezes imitam o som de uma clarineta ou de uma flauta estacionando no mesmo tom” (SCHAEFER, 2012, p. 430).

[...] No terceiro movimento, ‘in ruhig fliessender bewegung’, no qual as vozes humanas interagem com as vozes dos instrumentos, Berio recomposiciona trechos da *Décima Sinfonia* de Mahler e de outros compositores, abrindo, assim, a possibilidade que sons já prontos se reestruturam em nova fisionomia formal (SCHAEFER, 2012, p. 430).

A dinâmica desse movimento pode ser compreendida na ironia como a própria tradução do trecho em alemão supracitado a denomina: como um movimento de fluxo tranquilo. A ironia reside no fato de esse movimento ser frenético com a conjunção de grande variedade de sons, conceitos e técnicas composicionais antagônicas como a tonal e a atonal interagindo e se reestruturando mutuamente. O quarto movimento é como “[...] uma passagem lenta e contínua ao movimento seguinte e se apoia nos

⁴¹Composta em 1968/69 em cinco movimentos para orquestra de oito vozes.

sons almofadados das trompas e de um órgão eletrônico dissonantemente conso-nante” (SCHAEFER, 2012, p. 430). Este movimento tem base maior na tonalidade e utiliza de variações de efeitos e coloraturas vocais.

[...] O quinto movimento reassume a agressividade do primeiro, distribuindo socos e chicotadas sonoras. Nas palavras de Berio: ‘Esta quinta parte deve ser considerada como a verdadeira análise da *Sinfonia* com a linguagem e os meios da obra mesma. Ou seja, a própria obra de arte tem condições de falar a respeito de si. Não tem testemunho melhor para indicar o processo catártico que ocorre no objeto e não no sujeito-receptor (SCHAEFER, 2012, p. 430).

A descrição de cada movimento da Sinfonia de Luciano Berio realizada por Schaefer (2012) torna explícita a compreensão do conceito de catarse elaborado por Theodor W. Adorno, para quem esta não é um efeito a ser causado nos sujeitos fruidores da obra da arte. Ela é constituinte da obra de arte em si mesma, não causa nada a ninguém, é causa e consequência de um refazer-se em si mesma.

Schaefer (2012) expõe outra exemplificação da catarse como intrínseca à obra de arte musical na composição *Ekphrasis* também de Berio, a descrever que:

[...] Berio procura desencadear a catarse no seio da orquestra e o faz de um modo contínuo, incansável, como se o processo, uma vez começado, não pudesse mais ter fim. Os sons dos instrumentos se enredam uns nos outros, dão-se as mãos, abraçam-se, parecem se afastar, mas se reúnem novamente, encontrando-se desencontradamente ou desencontrando-se encontradamente. A composição termina com os sons se esvaindo lentamente até alcançar um silêncio satisfeito. A catarse aconteceu (SCHAEFER, 2012, p. 430).

Com base nas exemplificações do que é e como ocorre a catarse na obra de arte musical, é preciso responder: como este processo catártico que ocorre na obra de arte musical pode ser um elemento para reeducação dos sentidos?

O próximo capítulo tem como objetivo dialogar e tensionar fundamentos sobre a formação estético-cultural no campo da música entre a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno e a Teoria Educação Crítica de Georges Snyders, com levantamento de breves apontamentos biográficos de Snyders, principais concepções de sua Pedagogia Progressista e do livro *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a). Após sua consecução, buscará entender como a categoria catarse da teoria estética adorniana pode influenciar no processo educativo dos sujeitos, buscando uma reeducação dos sentidos danificados pelos produtos da indústria cultural, para alcançar este

objetivo, traçará uma metodologia de ensino com exemplificações de fruições de músicas contemporâneas nas instituições formais de ensino que possam vir a provocar nos sujeitos o estranhamento necessário para que o enigma e incompletude dessas sejam propulsoras de estímulos ao pensamento, conscientização, criticidade e emancipação.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO, MÚSICA E EDUCAÇÃO EM ADORNO E SNYDERS: CATARSE MUSICAL E REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

*Falo e falarei sem cessar da alegria,
mas não me refiro de forma alguma a uma satisfação piegas;
a alegria cultural não diz respeito a uma cultura de água de rosas,
à consciência tranquilizada.
Não há cultura sem tomada de consciência do atroz.*

Snyders

Neste capítulo, apresenta-se um início de diálogo entre a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor W. Adorno e a Teoria Educacional Crítica de Georges Snyders. O objeto é a formação estético-cultural de professores e alunos, especificamente, no que tange ao segmento artístico musical. A partir daí, pretende-se identificar e analisar os princípios norteadores que fundamentam ambas as perspectivas.

O capítulo está estruturado de acordo com a organização do conteúdo, em uma ordem sequencial progressiva, em função da lógica inerente à temática. Primeiro se realiza um breve levantamento com apontamentos biográficos de Georges Snyders. A intenção é acentuar e relacionar aspectos da vida deste autor, com seu pensamento educacional, em particular a concepção de *Pedagogia Progressista*.

O segundo momento expõe alguns dos principais fundamentos abordados em *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a). Na sequência, objetiva-se responder se, e de que forma, a catarse musical, conforme a concepção adorniana conferida à categoria catarse, pode contribuir com o processo formativo de professores e alunos e proporcionar uma reeducação dos sentidos.

4.1 GEORGES SNYDERS: SUA HISTÓRIA, SEU PENSAMENTO E SUA PEDAGOGIA

Georges Snyders nasceu em Paris, França, em 18 de abril de 1917 e faleceu na mesma cidade, em 27 de setembro de 2011. Seus pais eram judeus, de origem holandesa e se estabeleceram na França desde 1910. Mesmo tendo nascido na França, Snyders descreve, em seu livro *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie – Eu queria tornar*

o aprendizado uma alegria (2008b), que vivenciou em sua infância momentos de constrangimento e perseguição por parte de alunos na escola devido à origem de seus pais, sendo provocado quanto à sua autenticidade francesa e, constantemente chamado de *polaco*, denominação conferida aos que eram de origem estrangeira e de religião judaica, características conferidas aos seus pais.

Em sua tese *Contribuições do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito*, Renata de Almeida Vieira (2011) considera que,

Embora tais situações o incomodassem, o menino Snyders não tinha, à época, condições para aderir à luta contra o xenofobismo e o antissemitismo. Por isso mesmo, em muitas ocasiões, guardou silêncio, que mais tarde lhe pareceu cúmplice, diante de discursos ofensivos sobre as invasões de estrangeiros na França - de fato, por essa época, havia, no país, grande quantidade de imigrantes, em especial de origem italiana e polonesa, que disputavam empregos com os franceses e, por isso mesmo, eram depreciados por estes (VIEIRA, 2011, p. 78).

Vieira afirma que Snyders, mesmo com o sofrimento causado pelas constantes provocações que se apoiavam na origem de sua família, não culpava os pais ou sequer manifestou qualquer ressentimento. Ao contrário, ele tinha em sua família uma grande alegria e, também, uma significativa fonte influenciadora de vida. Porém, não deixou que os fatos vivenciados em sua infância permanecessem no silêncio e buscou, posteriormente, denunciá-los em seus trabalhos (VIEIRA, 2011).

Além das questões voltadas para o preconceito, um outro tema exercia sobre Snyders um forte fascínio: a música. Este era proveniente da influência de seu pai que, mesmo sem uma formação musical escolar e sem saber tocar um instrumento sequer, conseguia decifrar as notas de uma partitura com tamanha sensibilidade musical que encorajou o menino Snyders a tocar piano desde cedo. Sua mãe também o influenciava fortemente levando-o a participar da vida artística e cultural da capital francesa, na qual foi oportunizada a experiência de frequentar concertos, óperas e apresentações artísticas diversas (VIEIRA, 2011). Com a influência familiar voltada para o universo musical,

[...] Georges Snyders pôde perceber que a música que escutava no concerto e aquilo que ensaiava tocar por si constituíam-se seu maior sofrimento e sua maior alegria. Esta menção feita pelo autor nos remete à sua discussão acerca da alegria verdadeira, que, para ser alcançada (via apropriação cultural), exige que seja percorrido um árduo caminho, ou seja, para se alcançar a alegria verdadeira, faz-se necessário uma verdadeira formação que, como bem destaca Snyders (1988), ora é complexa, inassimilável, enfadonha e, até mesmo, dolorosa. Este caminho é, no entanto, necessário para se alcançar a alegria genuína (VIEIRA, 2011, p. 80).

As temáticas do preconceito e da música, tão caras a esse teórico, se aliaram posteriormente à educação que ocupou os estudos e o pensamento de Snyders e o consagrou como uma referência entre os teóricos da teoria educacional crítica.

A origem do pensamento educacional de Snyders foi influenciada especialmente por uma situação vivenciada no decorrer da ascensão do regime nazista na Alemanha, em 1933, quando se tentou impor à França, em 1934, um regime similar ao de Adolf Hitler, na Alemanha, e Benito Mussolini, na Itália (VIEIRA, 2011).

Mesmo não aderindo diretamente à luta, tentou fazer alguma coisa. Exemplo disso é que, ante a afluência de refugiados alemães que fugiam das perseguições nazistas, Georges Snyders colocou-se à disposição de uma instituição que visava ensinar esses refugiados a ler e escrever em francês. Com essa experiência de ensino, pôde perceber, pela primeira vez, que a profissão docente não se improvisa, precisa de método, de progressão, de intencionalidade (VIEIRA, 2011, p. 103).

Mesmo com a constatação da necessidade de um ensino como um sistema que englobasse métodos progressivos e intencionais, esse pensamento ainda era incipiente e Snyders também não o dominava. Contudo, posteriormente, esse seria o cerne temático do conjunto de seus livros. Qual seja: um método de ensino que conseguisse emancipar e libertar os sujeitos de qualquer forma de opressão, transformando-os.

Em 1937, aos vinte anos de idade, Snyders ingressou na renomada *École Normale Supérieure* da *rue d'Ulm* (ENS), em Paris. Após seis meses de estudos, ficou decepcionado ao constatar que não teria um ingresso automático para os estudos musicais, tão almejados e sonhados. Entretanto, havia algumas compensações que o retiravam do estado de desânimo: 1) como normalista, pôde estudar e pesquisar as teorias que fundamentavam o ensino de sua época; 2) aproximou-se, de forma mais estreita, da militância de esquerda que se posicionava como antifascista e anticolonialista e inspirava boa parte do corpo estudantil da instituição (SNYDERS, 2008b).

Em setembro de 1939, com a deflagração da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha nazista invadiu a Polônia. Em face de episódio, Reino Unido, França e a Comunidade das Nações declararam guerra à Alemanha. Por necessidade de mais soldados, “[...] foi cancelada a suspensão dos estudantes da ENS e, juntamente com outros normalistas, Georges Snyders foi enviado para fazer aulas de artilharia em Biscarosse” (VIEIRA, 2011, p. 106) e foi destacado como aspirante para a base de *Défense Contre les Aéronefs* (DCA), em Romilly (SNYDERS, 2008b).

Como os anos anteriores já antecipavam e em decorrência da deflagração da Guerra, em 1940, começou a ocupação nazista na França com a colaboração do próprio governo francês⁴² vigente à época. Sobre essa situação,

Snyders conta que, no tempo da ocupação nazista na França, um pouco antes da chegada de Philippe Pétain ao poder, o amigo André Mandouze dirigia um jornal clandestino dos cristãos resistentes e devido às indicações e conselhos dele que a vida de seu pai e de sua mãe foi posta a salvo dos campos de exterminação nazistas. Graças aos documentos falsos fabricados por Georges Snyders e um amigo chamado Albert Greiner, após indicações de Mandouze, seus pais escaparam da deportação para Auschwitz (SNYDERS citado por VIEIRA, 2011, p. 106).

Snyders conseguiu preservar os pais da situação de deportação para Auschwitz, porém não obteve o mesmo êxito consigo próprio. Como membro da resistência francesa à ocupação de seu país pela Alemanha nazista, sabia que a fotografia com sua imagem já estava em poder da Gestapo. Ele foi preso, em 1944, ao se dirigir para a casa de um aluno, na cidade de Lyon, para o qual ministrava aulas particulares (SNYDERS, 2008b).

Na França, também havia sido instalado um campo de extermínio, Drancy, para onde eram levados todas as mulheres, crianças e homens de origem judia e foi para lá que Snyders foi encaminhado. De Drancy ele foi para Auschwitz, no chamado *trem da morte*⁴³. Em Auschwitz, Snyders passou por uma seleção em que eram escolhidos os judeus que iriam para a câmara de gás e os que iriam para o campo de trabalho. Ele foi selecionado para a realização de trabalhos forçados, que era uma forma de os nazistas terem a força de trabalho de que necessitavam e, ao mesmo tempo, uma forma de assassinar aos poucos os judeus que a empregavam (SNYDERS, 2008b).

Como todos os outros confinados, Snyders recebia uma ração que mal dava para suprir as necessidades mínimas de sobrevivência de um homem adulto, trabalhava durante o dia e a noite e em condições climáticas extremas. Ele foi humilhado, sofreu maus-tratos e a todo tempo era psicologicamente atormentado pelos soldados alemães que o chamavam de *sub-homem*, um ser inferior e indigno de viver. Além disso,

⁴²Philippe Pétain (1856-1951), marechal francês e líder do governo instalado na França pelos nazistas durante a ocupação Alemã. Seu governo durou de 11 de julho de 1940 a 19 de agosto de 1944. À Philippe Pétain é atribuída a colaboração da França com a Alemanha nazista.

⁴³No interior do qual uma superpopulação de prisioneiros espremia-se, passava calor, sede, fome e acabava morrendo durante a viagem, pois os vagões transportavam cem pessoas em um espaço reservado a quarenta.

viu muitos dos seus companheiros serem levados para a câmara de gás e muitos outros morrerem de fome, de sede, de doenças como o tifo ou devido à angústia e à desesperança. Nessa situação, Snyders já não sabia mais se queria viver (SNYDERS, 2011). Mas foi um sobrevivente de Auschwitz e considerou a música como um dos fatores preponderantes para a sua sobrevivência, como descreve Vieira (2011):

O meio encontrado por Georges Snyders para sobreviver e afirmar sua humanidade foi envolver-se com a música. Conta-nos que se engajou em um tipo de resistência que não tinha o sentido de uma organização estruturada. Na realidade, tratava-se de um esforço para resistir àquelas pessoas (os algozes do campo de concentração) cuja palavra de ordem era considerar e fazer crer que os detidos eram seres inferiores e nocivos (VIEIRA, 2011, p. 116).

À beira do próprio extermínio, Georges Snyders cantava Mozart e as músicas de Mozart eram como um refrigerio mediante o horror, um bálsamo ao sofrimento e uma alegria frente à tristeza e o desespero, “[...] cantar Mozart, em Auschwitz, foi uma espécie de acalento, um suscitador de ânimo e coragem para continuar vivo e não se deixar tombar” (SNYDERS, 2008b). Com efeito, a música foi uma forma de resistência à realidade brutal e lancinante, ou seja, sua alegria não foi pela beleza idealizada nos tempos de outrora, mas uma forma de manter-se vivo e resistir à morte, enquanto seria mais fácil e menos doloroso, na situação em que se encontrava, sucumbir.

No final de 1945, Snyders foi encontrado quase morto, por soldados russos que invadiram a Alemanha no fim da guerra e, na ocasião, ele pesava apenas 35kg. Essa experiência dramática o marcou profundamente e foi determinante em sua tomada de consciência acerca dos problemas humanos.

Mas “[...] o que pode ser a vida depois de Auschwitz”? (SNYDERS, 2008b, p. 54) – Ao se fazer essa pergunta, Snyders buscou respondê-la ao lembrar a sua situação enquanto oprimido, humilhado, fragilizado e reduzido ao sub-humano, sendo assim comprometeu-se na luta pelos direitos de os seres humanos, os trabalhadores, os filhos dos trabalhadores terem uma educação digna e emancipadora e o direito de todos de viverem as alegrias das obras-primas produzidas pela humanidade.

Os ensaios Educação após Auschwitz; Educação contra a barbárie; O que significa elaborar o passado (ADORNO, 1995) são reflexões de Adorno que, de alguma forma, apontam para essa *traumática experiência* vivida por Snyders e também para a própria perseguição sofrida por Adorno pela origem judia. Para Adorno, Auschwitz não

representa unicamente o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista, simboliza a própria barbárie. E afirma que

[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça da regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

Corroborando Adorno e como uma possibilidade de fazer com que seus ideais se transformassem em realidade, Snyders aliou-se às pessoas que sustentavam pensamentos afins, filiando-se ao Partido Comunista Francês. No partido, pôde aprofundar-se na filosofia marxista, e seu olhar embrutecido pela atrocidade vivida pôde enxergar novamente a beleza proveniente da esperança nas possibilidades de transformar a sociedade, especialmente por meio da educação e da cultura.

Na busca incessante de transformar a realidade opressora, Snyders atuou como professor nas Universidades de Nancy e Paris V. Assim, escreveu vários livros de grande reconhecimento na França entre os quais destacam-se, especialmente no Brasil: *Pedagogia progressista* (1974), *Escola, classe e lutas de classes* (1977), *Alegria na escola* (1988) e *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* (2001). Este último e *Pedagogia progressista* influenciaram de forma significativa autores brasileiros como Dervel Saviani e José Carlos Libâneo, por apresentarem a tensão e complementaridade entre a Educação Tradicional e a Educação escolanovista.

O fundamento principal da Pedagogia Progressista é o de considerar o aluno como ativo e central no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como um sujeito de seu aprendizado. Nesta perspectiva, os assuntos e os temas do cotidiano do aluno devem também constituir os conteúdos do conhecimento escolar. O professor deve ir além da definição ou classificações dos fenômenos da realidade social e sua tarefa é a de fomentar o entendimento dos alunos em relação aos problemas sociais dando-lhes condições e autonomia para pensarem em ações políticas e concretas para a transformação dessa realidade social. Esse entendimento deve partir do senso comum, mas ir além desse e ser realizado à luz do conhecimento científico.

Tal entendimento também é abordado no campo artístico musical, especialmente no livro *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a), em que a escola deve possibilitar ao aluno, a partir do seu gosto cotidiano e por meio da escuta de obras

intermediárias, a ampliação dos seus sentidos e a experiência da alegria verdadeira por meio da nova escuta musical: a escuta da obra-prima. E reitera que

[...] A privação e a dor não são as palavras finais da história, e ousar chamar de progressista uma cultura que, depois de ter aguçado o desespero, aponta, apesar de tudo, caminhos para a sua superação: a beleza não se reduz à mentira, à ilusão, o aprofundamento do conhecimento não revela somente a tristeza e o caos do mundo, o homem não é apenas crueldade dirigida ora aos outros, ora a si mesmo (SNYDERS, 2008a, p. 16).

Com base no exposto até aqui é importante explicitar que, depois de Auschwitz, Snyders atribuiu um novo sentido às obras culturais as considerando como “[...] um meio de ação sobre o real, como uma espécie de antídoto à barbárie” (VIEIRA, 2011, p. 119). Dessa forma, a cultura e suas obras-primas passaram a ser concebidas por ele como luta e como resistência à realidade degradante cujo resultado dessa tensão seria o sentimento de profunda alegria pela libertação, a mesma sentida por ele ao ser libertado e, enfim, considerado um sobrevivente.

4.2 A ESCOLA PODE ENSINAR AS ALEGRIAS DA MÚSICA? QUAL TIPO DE MÚSICA? QUE TIPO DE ALEGRIA?

O objetivo, aqui, é responder a estas perguntas com base no livro *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (SNYDERS, 2008a) e também identificar e compreender a tese defendida nesse livro, na tentativa de fundamentar, no próximo subitem, a apresentação de um procedimento *pedagógico* acerca do ensino e aprendizagem da música na escola que, de certa forma, a nosso ver, aproxima-se à experiência da catarse musical concebida por Adorno, para fins da reeducação dos sentidos.

Snyders, em *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, retoma as ideias desenvolvidas em *A alegria na escola* (SNYDERS, 1988). Contudo, ele se refere especialmente à arte musical. Além dessa retomada, há também o aprofundamento das proposições realizadas em dois artigos publicados na França: o primeiro, na revista *Enfance* (1986) e o segundo, na *Revue des sciences de l'éducation* (1988). Nesse sentido, Snyders considera a escola como um espaço onde se deve aos alunos as experiências com as alegrias progressivas por meio dos encontros com a música, especialmente, na característica que a compõe como algo excepcional e genial, ou seja, a música como uma obra-prima e, além da experiência, aborda a necessidade de “[...]”

reflexões a respeito dos compromissos democrático e cultural escolares com a música” (SNYDERS citado por FUSARI, 2008, p. 11). Com base no exposto e,

Partindo-se da convicção de que a consciência estética das pessoas é construída ao longo de suas vivências, de seus modos de valoração, o autor nos conduz instigantemente, neste seu livro, a reflexões sobre a necessidade do acesso dos jovens a obras-primas musicais, tanto modernas quanto as já consagradas historicamente pela humanidade, cuidadosamente entrelaçadas aos saberes musicais que já dominam no cotidiano. Para a escola ajudar no progresso estético e artístico das crianças e jovens, o professor de arte precisa ousar equilibrar e assumir em seu trabalho que ‘A alegria não é a mesma na obra-prima e na prática costumeira – mas trata-se da mesma alegria em mais alegria, assim como o dia apaga a luz da lâmpada, embora a lâmpada continue a brilhar’ (SNYDERS citado por FUSARI, 2008, p. 11).

Snyders propõe que a escola não só pode, mas deve ensinar as alegrias da música e cita ao menos cinco tipos de alegrias que a escola pode suscitar em seus alunos. O primeiro tipo é a alegria cultural abordada pelo autor como “[...] uma cultura interessada, interessada na alegria presente, real” (SNYDERS, 2008a, p. 15), ou seja, o reconhecimento da existência da alegria na cultura, porém integrada a um tema essencial da vida, presente ao conjunto da vida; o segundo é o reconhecimento da tensão e complementaridade entre a alegria e a dor, em que a dor e a privação são considerados pelo autor como constituintes da cultura da alegria, no que tange à superação do desespero e reitera que, “[...] se um pouco de cultura corre o risco de reforçar o desespero, mais cultura é o remédio para tal desespero” (SNYDERS, 2008a, p. 16); o terceiro é que pode existir um ensino da alegria como uma das funções da escola, ou seja,

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 2008a, p. 18).

Snyders aponta que o ensino da alegria como função da escola representaria sua própria renovação, pois ao considerar que os alunos passam tantos anos na escola formal, “[...] os mais belos anos de sua juventude” (SNYDERS, 2008a, p. 17), justificaria uma essencial renovação do ensino a oferecer a esses alunos o enriquecimento, o desenvolvimento e a expansão de suas alegrias por meio da cultura.

O quarto tipo de alegria é definido nas obras-primas cuja “[...] alegria escolar a ser vivida no momento presente é a alegria da cultura – e direi mais: a alegria da cultura

mais elaborada, a cultura das obras-primas” (SNYDERS, 2008a, p. 19). Explica que a razão da escola, em todas as disciplinas, é o de oferecer aos alunos o conhecimento das maiores e mais belas conquistas humanas, favorecendo não só o acesso, mas o confronto até chegar ao entendimento e à alegria. Considera ser esse o papel da pedagogia a de estabelecer a escola como espaço de encontro e interação do aluno com o novo, com o não cotidiano e com o genial ao afirmar que

‘Minha’ escola é diferente da vida cotidiana. É mais exigente, mais ambiciosa: tem em vista a obra-prima. E é por isso que a alegria cultural escolar é diferente das alegrias comuns: ela decorre da presença do supremo, que não pode ser atingido pelo que é habitual (SNYDERS, 2008a, p. 20).

Entretanto, alerta que o ensino em direção às alegrias das obras-primas pressupõe um processo gradual e um longo esforço, também exige um acompanhamento constante dos progressos dos alunos, uma sistemática e um método, pois “[...] o desnivelamento em relação ao cotidiano é grande demais, e este acesso não será jamais um jogo a se desenrolar pacificamente. Os alunos ficarão surpreendidos, pasmados, irão opor resistência” (SNYDERS, 2008a, p. 20). Adorno escreveu sobre isso em *Teoria da semiformação*. O indivíduo semiformado põe resistência a tudo que diz respeito à cultura que não espelha a imagem e semelhança do mundo ordinário-cotidiano no qual está inserido. Há, portanto, na estrutura de personalidade do sujeito semiformado, um ressentimento que o faz se tornar violento com os aspectos da cultura erudita, por exemplo.

O quinto consiste na separação entre alegria e escolha ao considerar que se a escola depender da escolha do aluno no que este vê como interessante e alegre, acabará por não ampliar as situações vivenciadas no cotidiano e reproduzirá o modo de vida já habitual desse aluno. A questão não reside na negação do cotidiano, o cotidiano deve ser o ponto de partida com o objetivo de alcançar um novo patamar de experiência no ponto de chegada, desta forma, é preciso extrair a alegria do que é obrigatório na escola, ou seja, “[...] seremos capazes de fazer os alunos sentirem o que é obrigatório na escola como um caminho em direção à alegria – e não incompatível com ela”? (SNYDERS, 2008a, p. 21). As emoções e significações já experienciadas no cotidiano são um imperativo em direção à alegria da obra-prima, mas é preciso oferecer e ampliar as experiências dos sentidos para além desse.

Ao considerar a variabilidade dos segmentos artísticos que compõem a proposta de alegria cultural na escola, Snyders busca pensar estas questões, especificamente no ensino da arte musical em direção às alegrias nas obras-primas musicais. Nesse sentido, ele observa que

O ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-dia. A alegria musical atinge seu grau mais intenso e mais irrefutável na escuta elaborada das obras-primas. Existem obras resplandescentes, e é preciso que os alunos tenham acesso ao sentido dessas obras, tomando-se o termo “sentido” em sua dupla acepção: significado e movimento em direção a... (SNYDERS, 2008a, p. 24).

Snyders critica a sociologia da cultura representada, essencialmente, por Pierre Bourdieu, ao apontar sua tristeza de que esse só tenha guardado da inspiração marxista o tema da cultura como superestrutura que serve de expressão a apenas uma determinada classe social, ou seja, isso significa compreender que nenhuma obra-prima poderia ser alcançada fora de sua classe originária ou que não haveriam obras-primas num sentido pleno. Sobre essa questão, reitera que Bourdieu

[...]omite a afirmação complementar de que quanto mais uma classe social desenvolve intensa e validamente sua vida cultural mais ela participa do progresso geral da sociedade; do que advém a consequência capital de que uma determinada cultura de classe, quando atinge o supremo, passa a ter o papel de porta-voz comum a todas as classes (SNYDERS, 2008a, p. 45).

Além da crítica apontada, também aborda que outro aspecto que deve ser considerado diz respeito às relações entre o fato e o direito, desta forma, Snyders questiona Bourdieu sobre a sua constatação do fato cultural, mas se é assim considerado, não estaria também sendo lhe conferido definitivamente um valor de direito? (SNYDERS, 2008a). Snyders considera que de fato

[...]é verdade que, nesta sociedade, atualmente, a escrita musical e, portanto, o acesso às obras-primas, representa uma área de desigualdade social flagrante: a ‘grande música’ existe essencialmente para uma ‘elite’ de privilegiados, privilegiados da cultura, que, aliás, raramente são desfavorecidos em outras áreas e frequentemente são ‘herdeiros’ de pessoas já privilegiadas. Para a massa constituída pelos outros, resta algo como as ‘variedades’ (SNYDERS, 2001a, p. 45).

Não obstante a existência desse fato, é uma questão de direito que os fatos não sejam considerados valores definitivos podendo sofrer variações e modificações em determinados momentos sociais, ou seja, ouvir Mozart em um concerto pode ainda ser um privilégio de um clã seletto e economicamente favorecido, mas é preciso considerar

que há nisso uma apropriação indébita, de obras-primas que foram compostas para serem aproveitadas por todos indistintamente, por uma minoria que as tomou como sua e como caracterizadora de sua classe social.

Sobre essa questão, Fayga Ostrower, no seu livro *Universo da Arte* (1983), narra a sua experiência em ministrar aulas em um curso de História da Arte para operários da construção civil, nos anos 70, e sobre essa experiência faz o seguinte questionamento:

Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida (OSTROWER, 1983, p. 20).

A autora também apresenta no último capítulo desse livro, que aborda questões referentes a avaliação em arte, que existem critérios objetivos para uma definição de uma obra de arte ou uma obra-prima. No caso de uma arte pictórica, por exemplo, esses critérios podem ser avaliados na própria linguagem visual como o uso da linha, do ponto, das texturas, nos avanços que propõe o artista no trato destes elementos, na inovação e outros (OSTROWER, 1983, p. 335).

É importante explicitar que, atualmente, o acesso às obras-primas tem sido muito facilitado com a gratuidade e ou com o valor dos ingressos sendo estipulados a preços simbólicos pelos teatros onde os concertos são realizados, ou seja, as obras-primas têm sido ofertadas a todos, o que se faz necessário é o trabalho de sugerir e divulgar à classe-que-vive-do-trabalho que ela pode e deve extrair experiências verdadeiras de alegria nessas obras-primas; que ela pode criar, portanto, o hábito de frequentar os concertos e tomar esta alegria cultural também como sua. A escola, nesse processo, tem papel fundamental, pois, “[...] uma educação progressista e uma escola progressista tem por objetivo e por tarefa restituir às massas as obras-primas das quais foram privadas por um conjunto de mecanismos ocultos sobre os quais Bourdieu projetou uma luz notável” (SNYDERS, 2008a, p. 46).

A insistência na consideração de que as obras-primas musicais são elitistas e inacessíveis à compreensão das classes populares e trabalhadoras significa o mesmo que corroborar o preconceito e recrudescer o alijamento das massas do conhecimento e da beleza e esplendor das obras-primas musicais produzidas pela humanidade.

Nesse contexto, e em resposta ao tipo de música que pode ser ensinada na escola, é preciso considerar os necessários movimentos de tensão e complementaridade entre o universo musical cotidiano e as obras-primas.

O professor deve partir das músicas do mundo ordinário dos alunos e “[...] levar à sua plenitude a consciência estética e as alegrias musicais já vividas pelos alunos; o professor deve evocá-las, para que mostrem até onde vão, para que sejam talvez abaladas” (SNYDERS, 2008a, p. 25). Após extrapolar os limites da música cotidiana, ele aponta como fundamental que o professor escolha músicas intermediárias, precedentes às obras-primas musicais, e assim permitir aos alunos à escuta de músicas que se assemelham um pouco com as que estão habituados a ouvir. Porém, devem trazer outros elementos estéticos que as diferenciam. Desta forma, haverá uma progressiva modificação nos padrões estéticos anteriormente estabelecidos que, ao menos em tese, podem proporcionar uma *forma estética de alegria*.

Mas que alegria? As músicas que compõem a trilha sonora da vida cotidiana do aluno e as intermediárias que serão introduzidas e passarão a fazer parte, também, desta trilha, irão proporcionar uma forma de alegria. As primeiras pelo reconhecimento daquilo que é habitual, as segundas por serem diferentes, mas também por apresentarem certos elementos semelhantes às primeiras que entram no campo do reconhecimento, contudo, com a ampliação do gosto estético musical para além do cotidiano.

Quando a escuta das músicas que compõem esses dois universos tiver sido extrapolada, talvez seja possível permitir a escuta, pelos alunos, de uma obra-prima musical. Uma escuta de algo totalmente novo que causará um abalo nos alicerces já estabelecidos; uma escuta que sofrerá oposição, porém o fruto dessa tensão é que poderá criar as condições de possibilidades de gradualmente estabelecer a compreensão, a superação da dor, mediante o novo, e elevação a um novo patamar de consciência: a uma alegria duradoura e suprema.

4.3 A CATARSE INTRÍNSECA À OBRA DE ARTE MUSICAL COMO POSSIBILIDADE DE REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

O escopo, neste momento, é analisar em justaposição à alegria suprema da obra-prima musical de Snyders e a catarse da obra de arte musical (ADORNO, 1998). O

intuito é compreender se a catarse musical pode contribuir na reeducação dos sentidos de professores e alunos. Para alcançar esse propósito, além de algumas considerações entendidas como relevantes que ora aproximam e ora distanciam ambos os teóricos, será traçado um percurso teórico em Adorno e metodológico reflexivo em Snyders acerca da formação de gosto estético-cultural fomentado pelo ensino de música na escola com vistas a proporcionar, por meio da análise dos elementos catárticos presentes na obra de arte musical, a reeducação dos sentidos.

Mas o que seria uma reeducação dos sentidos? Se os sentidos já se encontram educados, por que haveria uma necessidade de reeducá-los?

Reeducação pode ser entendida como educar novamente. Na medicina é um termo empregado de forma análoga à reabilitação, no sentido de minimizar ou sanar determinada enfermidade ou deficiência por meio de um outro processo educativo que supere o estado educativo atual, sendo aplicado em diversas situações como a reeducação física quanto ao restabelecimento dos movimentos do corpo mediante limitações provenientes de acidentes, doenças ou perda gradual óssea ocorrida na idade avançada do paciente. O termo também é aplicado por nutricionistas quando prescrevem um cardápio que proporcione uma alimentação saudável a constituir novos e saudáveis hábitos alimentares ao paciente, reeducando-o. Psiquiatras e psicólogos também aplicam métodos reeducativos para o restabelecimento de novos padrões mentais em seus pacientes e superação de traumas e patologias dessa ordem. A reeducação também é empregada nas questões sociais com a realização de trabalhos de reabilitação de pessoas usuárias de entorpecentes e também em alguns sistemas carcerários que buscam um processo de reeducação da população carcerária visando a sua ressocialização à sociedade.

Com base no exposto, a reeducação é um termo usado sempre no sentido de construir e estabelecer novos conhecimentos e hábitos que superem uma condição antiga considerada como limitadora e até nociva ao sujeito. Mas como seria o processo de reeducação em relação aos sentidos?

Já foi apontado por esta pesquisa que, na sociedade capitalista, ocorre uma sujeição passiva do indivíduo aos interesses lucrativos do sistema. As mercadorias da indústria cultural são produzidas de forma estratégica para alcançar as massas, seduzi-las com promessas de satisfação e felicidade. Nesse procedimento, o consumidor tende a se entregar, de forma irrefletida, ao deleite da mercadoria. Não obstante, tal satisfação

nunca é cumprida e, no não cumprimento da promessa, o indivíduo tende a recorrer a uma mercadoria semelhante à anterior, pois nele permanece o vazio e a lacuna aberta do desejo insatisfeito, o que alimenta um ciclo vicioso de consumo e o enaltecimento do valor de troca das mercadorias, denominado por Adorno e Horkheimer, de *fetichismo da mercadoria cultural*.

As mercadorias musicais realizam esse jogo de forma ampliada devido aos mecanismos de propagação serem muito variados e de fácil acesso. Essas mercadorias também apresentam grande variedade, porém trazem como principal característica a *standardização*, na qual é possível perceber que as melodias, ritmos, letras e arranjos são excessivamente padronizados. Esse artifício é minuciosamente calculado pelos produtores, operadores e executivos da indústria cultural para que ocorra o reconhecimento imediato no sujeito em contato com a nova mercadoria como se fosse uma extensão da anterior já adaptada (ADORNO, 1983).

Tudo indica que, nessa sociedade, prevalece, em termos de consumo dos produtos da indústria fonográfica, a escuta do sempre o mesmo. Sendo assim, parece ser compreensível que a escolha das mercadorias típicas desse segmento da indústria musical tende a ser pautada na repetição do sempre o mesmo. Nesse caso, ficam limitadas as possibilidades de ampliação para outros elementos que se configurem como não-idênticos, pois o contato com o não-idêntico pode provocar uma rejeição automática no sujeito. Em outros termos, as músicas que de alguma maneira não fazem parte do universo de consumo imediato estimulado pela indústria cultural hegemônica tendem a ser consideradas desagradáveis e, por isso, inaudíveis porque esteticamente diferentes daquelas corriqueiramente consumidas, ou mesmo cognitivamente incompreensíveis.

Nesse sentido, a principal tendência dos produtos da indústria cultural reside na limitação e danificação dos sentidos, ou seja, na regressão da capacidade sensível. No ensaio *Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição*, Adorno (1983) observa que

Essa regressão não se restringe à experiência do mundo sensível, ligada a uma proximidade em carne e osso, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático que se separa da experiência sensível para subjugar-lá. A uniformização da função intelectual, por força da qual se perfaz a dominação sobre os sentidos, a resignação do pensar à produção da unanimidade, significa um empobrecimento tanto do pensar como da experiência; a separação dos dois reinos importa em danos para ambos (ADORNO, 1983, p. 54).

Ocorre, nesse processo, uma adaptação do sujeito ao que está posto em uma condição heterônoma e destituída do ato de pensar e “[...] está nessa absolutização de um dos polos constitutivos da cultura (o da adaptação) o gérmen daquilo que Adorno classifica como semicultura (*Halbbildung*)” (NOGUEIRA, 2008, p. 26). Ao se referir à ocorrência dessa adaptação, no universo musical, Nogueira também acrescenta que,

Nesse processo de adaptação facilitadora, geralmente o que ocorre é a omissão de aspectos da música que fazem parte de sua estrutura, de seu caráter, do estilo do autor. O que se observa é uma pasteurização das diferentes obras, num *imbróglio* que une autores e estilos distintos, tornando-os todos palatáveis e acessíveis ao músico iniciante. Dessa forma, o aluno deixa de perceber (e aprender) as sutilezas e características de cada autor, de cada obra, para consumir um conjunto homogêneo de qualidade estética indiscutivelmente baixa (NOGUEIRA, 2008, p. 28).

Com efeito, o sentido humano tem sido educado para a percepção somente daquilo que lhe é permitido perceber por meio da *Halbbildung* e das experiências aligeiradas e superficiais, situação que impossibilita a *Bildung* em sua totalidade. Além disso, esse empobrecimento tende a destituir a capacidade de o sujeito, por meio do pensamento crítico e autônomo, romper com o ordinário do cotidiano imposto pela indústria da cultura. É nesse sentido que, em uma perspectiva adorniana, Nogueira (2008) considera que os produtos da indústria cultural “[...] não contribuem para a formação de um fruidor crítico, pois penso que a semiformação não constitui uma etapa anterior à formação propriamente dita, e sim um entrave a ela (NOGUEIRA, 2008, p. 36).

Os sentidos educados na fruição do sempre o mesmo precisam ser restituídos em sua capacidade sensível e crítica de perceber e entender o não idêntico; precisam passar por um processo de reeducação, pois, no âmbito da *Halbbildung*, os sentidos ora são entorpecidos ou excitados ao extremo e, nesse disparate pendular, o indivíduo tende a padecer de uma sensibilidade danificada que dificulta sua capacidade de se relacionar com o mundo e com ele próprio de forma crítica e autônoma. Há, aí, uma tendência tanto para a limitação quanto para a regressão, no que tange à percepção e entendimento de novas e diferentes configurações estético-culturais como possibilidade de emancipação humana.

Com base nos apontamentos acerca da reeducação dos sentidos, questiona-se: como a catarse musical (ADORNO, 1998) pode contribuir com esse processo?

Theodor Adorno pensou e analisou a obra de arte com o intuito de potencializar sua dimensão crítica no âmbito da cultura da sociedade capitalista. Em certo sentido, talvez não seja forçoso defender que sua proposta tem a ver com a possibilidade de transformação da sociedade que pode acontecer por meio de uma experiência cultural com obras de arte autêntica. Estas carregariam os germens da possibilidade de libertação e emancipação dos sujeitos em detrimento à sujeição destes a um estado de heteronomia.

Adorno constatou essa sujeição por meio da análise de acordo com a qual o esclarecimento (*Aufklärung*), com suas promessas não cumpridas, acabou por mergulhar os sujeitos em um estado de barbárie catastrófico. Em outras palavras, o ideal de que o *esclarecimento* estaria comprometido com a emancipação humana parece ter realmente fracassado e suas forças redirecionadas à produção de tecnologias com fim à geração de riquezas com suposto propósito de proporcionar a felicidade.

No entanto, como um farol no oceano, a atravessar a penumbra matizada do pessimismo equivocadamente atribuído a Adorno, como um filósofo de ideias sem saída, sua *Teoria Estética* (1998) delegou à obra de arte um papel fundamental na emancipação desses sujeitos cuja “[...] emancipação a seu respeito constitui um desabrochamento do conteúdo de verdade da arte” (ADORNO, 1998, p. 129).

A teoria estética adorniana utilizou-se da liberdade para analisar a obra de arte, os fundamentos e os elementos que a constituem, a relação desta com o sujeito e a relação do sujeito com a sociedade. Porém, para Schaefer (2012), a *Teoria estética* (1998) de Adorno vai além desta análise a considerar que

A *Teoria estética*, entretanto, não deve ser lida como uma obra que apenas ou basicamente trata dos objetos arte e obras de arte. Ela é mais do que isso, apesar de ser também isso. Seu tema principal é a liberdade. Aliás, tema que caracteriza a Escola de Frankfurt, mesmo que nem sempre ele seja de fácil apreensão no que seus membros participantes produziram, inclusive, naquilo que Adorno produziu. A dificuldade advém da tendência de querer entender as obras como pequenos sistemas ou de querer integrá-los em sistemas de pensamento. É por esse motivo que muitas vezes não conseguimos perceber que a forma de tratamento de um tema pode ser a expressão da liberdade. Se a liberdade é sistematizada, ela deixa de ser livre (SCHAEFER, 2012, p. 14).

Como forma de representar a liberdade, na *Teoria estética* (1998) Adorno parece não apresentar metodologias ou sistemas a serem seguidos, pois o ato de segui-los vai de encontro ao objetivo do livre pensamento cuja “[...] possível saída teórica é pensar

livremente, deixando o objeto do pensamento livremente se manifestar” (SCHAEFER, 2012, p. 14). Para este autor, a proposta de Adorno é “[...] antes de tudo apresentar-se como um modelo de pensamento e não um pensamento sistematizado” (SCHAEFER, 2012, p. 14). Sendo assim, de que forma é possível pensar a catarse musical como elemento de formação estético-cultural relacionada à reeducação dos sentidos, na educação escolar, sem apontar um caminho sistematizado a seguir?

Em linhas gerais, o que se pretende é, a partir dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, de Theodor Adorno, estabelecer um diálogo com a Pedagogia Progressista de Georges Snyders e, com isso, ampliar as bases gnosiológicas da Teoria educacional crítica.

Em *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, Snyders (2008) defende a possibilidade de os alunos serem felizes por meio do ensino da música na escola. Tal sentimento de felicidade dificilmente é alcançado quando em contato com as conhecidas e badaladas músicas cotidianas às quais os alunos dizem gostar. Ele parte da ideia da promoção da felicidade suprema realizada pela escuta de obras-primas como um processo gradual que vai desde a escuta de músicas que compõem o universo ordinário do aluno ao sublime das músicas, consideradas obras-primas. Estas, por sua vez, trazem em si elementos variados e sofisticados que corroboram a ampliação dos modelos de escuta musical até então experienciados. Por conseguinte, com a formação estético-cultural desses alunos, pode-se então proporcionar uma alegria duradoura e emancipadora.

Como dito, a Teoria Crítica da Sociedade não se preocupa com a proposição de metodologia de intervenção pedagógica e, nesse sentido, Adorno não procurou *pedagogizar* a teoria. Snyders, por sua vez, apresenta contribuições metodológicas, porém não fechadas; sua proposta metodológica é apresentada apenas como um referencial de como pode se dar o processo de formação estético-cultural dos alunos por meio dessa nova forma de escuta musical e direciona o conteúdo do livro *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a), em que se põe a dialogar especialmente com os professores de música. Neste momento, esta pesquisa poderá valer-se do movimento de tensão tão caro a Adorno e ao próprio Snyders, como uma forma de análise que extrapola a oposição entre conceitos para, ao confrontá-los, poder avançar no seu pensamento dialético e, com isso, conferir mais clareza sobre a real situação dos polos tensionados e complementá-los.

Esse movimento de tensão ocorre no livro *A filosofia da nova música* (2002) em que Adorno desenvolve uma análise da composição musical do austríaco Arnold Franz Walter Schönberg e do russo Igor Fyodorovich Stravinsky. Ele contrapõe o trabalho destes dois compositores e estabelece uma tensão entre a técnica dodecafônica, que privilegia a dissonância tão cara à nova música radical (Schönberg) com o atomismo, a consonância e a busca pela harmonia perfeita (Stravinsky). Sobre a importância do movimento de tensão a evidenciar uma interdependência entre a consonância e a dissonância, Adorno afirma que

[...] poderia dizer-se que a universalidade da dissonância superou seu próprio conceito, que a dissonância só é possível na tensão com a consonância e que a dissonância se converte num mero complexo de sons, assim que deixa de estar contraposta à consonância (ADORNO, 2002, p. 72).

Outra situação, considerada por Adorno como importante no que se refere à tensão, é a ocorrida entre o conteúdo e a forma da obra de arte. Não obstante ele considerar a significância do conteúdo e também a emoção do sujeito fruidor, Adorno sustenta que a catarse autêntica da obra de arte, diferentemente do conceito aristotélico, não se limita ao reconhecimento do sujeito, mas reside, especialmente, no estranhamento desse revelado na tensão entre a forma e o conteúdo – aqui há um detalhe importante: a tensão – forma x conteúdo – está na forma de exposição. Mas quem parece dar garantia dessa tensão dialética é o sujeito que estranha essa dinâmica. De qualquer forma, é o objeto que determina o sujeito.

Esta pesquisa não faz referência somente aos professores de música. Entende que os currículos de cursos de formação geral de professores devem ter a formação cultural e as experiências estético-culturais como elementares. Como parte constituinte da mediação do processo de aprendizagem e apropriação da cultura por parte dos alunos, uma proposta metodológica de trabalho pedagógico desconhecida ou ainda não dominada pelo professor talvez não tenha condição de fazer com que os alunos assimilem o novo e o torne uma segunda natureza.

Além da dimensão estético-cultural concebida como parte da grade curricular dos cursos de formação de professores, aqui se defende a necessidade de uma experiência (*Erfahrung*) engajada que signifique uma maior frequência a boas apresentações teatrais, acesso a concertos, ao cinema não hegemônico, à literatura, visita a museus, à exposição de artes plásticas e tantas outras formas de manifestação artística. Em

muitos estados e municípios brasileiros, já vigoram leis que possibilitam o pagamento de meia-entrada pelos professores, além disso, muitas apresentações artísticas são ofertadas de forma gratuita ou com ingressos a preços acessíveis. Parece faltar apenas o despertar do interesse, por parte dos professores, a essa imersão cultural no entendimento de que sua formação estético-cultural e as alegrias proporcionadas por ela são imprescindíveis para o encorajamento dos alunos nessa direção. Para tanto,

[...] é indispensável, antes de mais nada, que a formação cultural seja encarada como conhecimento, como área de saber. É necessário que se tenha em mente a premência de formar professores que transitem com desenvoltura pelo mundo da cultura, que estejam aptos a fruir as diferentes visões do real fornecidas também pelas experiências culturais, para que, com base nelas, reelaborem suas próprias visões (NOGUEIRA, 2008, P. 135).

A reelaboração e a reeducação da visão, da audição e dos sentidos em sua totalidade fazem-se necessárias para que o professor consiga identificar e distinguir as mercadorias culturais da indústria cultural da obra de arte musical ou obras-primas musicais. As características que definem essas produções musicais são facilmente reconhecidas quando se observam os elementos que as constituem, o que, por si só, já se configura como um exercício catártico realizado pelo professor: distanciar-se da obra e poder explorar seus enigmas. Este exercício pode possibilitar que ele perceba a música enquanto mercadoria criada com a intenção de desviar-lhe a atenção daquilo que lhe causa dor e sofrimento, ou seja, “[...] desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitiçada” (ADORNO, 2001, p. 15).

Esse efeito entorpecedor facilita a reprodução da ordem estabelecida e dificulta uma tomada de posição contrária a essa lógica sutilmente instituída e sustentada pela indústria cultural. Os produtos desta indústria dispensam a dimensão enigmática da obra, desvalorizam suas incompletudes. Também são desprovidos de crítica e assim contribuem para o recrudescimento da regressão da audição e dos sentidos em sua totalidade. Em síntese, o objetivo dos produtos da indústria cultural é aniquilar a individualidade, engendrar o *pseudoindivíduo* e encarcerá-lo em um estado de *heteronomia*.

No caminho oposto ao tomado pela mercadoria musical, a música enquanto obra de arte ou obra-prima traz em sua essência a incompletude, mesmo considerada como pronta. Em seu escopo reside o não-idêntico e o enigma; a subjetividade de seu livre

criador traduzida em liberdade e autenticidade do material artístico produzido. O conteúdo de verdade está contido em sua estética (forma e conteúdo); sem intenção produz estranhamento no fruidor e o conduz a refletir sobre a música e também sobre si mesmo; resiste aos ditames do mercado pelo simples fato de existir. Na obra de arte musical reside a catarse: esta é sua essência (ADORNO, 1998).

Essa mesma análise mereceria ser realizada com os alunos. A ideia não é a de rejeitar as mercadorias musicais as quais entendem como parte de seu gosto, mas, sim, despertá-los para que possam reconhecer, por meio da análise das músicas que apreciam, os reais objetivos da indústria cultural. Desta forma, talvez o aluno possa entender que aquilo que gosta não diz respeito a uma escolha autônoma, sua, mas uma escolha direcionada com fins à produção de lucro para os diversos segmentos da indústria cultural.

Além da análise das mercadorias culturais, o professor, aos poucos, pode introduzir obras de arte musicais e provocar em seus alunos o estranhamento e o distanciamento necessário para entender os elementos que as constituem e, desta forma, identificar a catarse na própria obra.

Nessa direção, a aplicabilidade de métodos como a escuta ativa, proporcionada ao aluno, faz despertar gradualmente uma admiração ativa destes pelas obras-primas, ou seja, [...] o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão (SNYDERS, 2008a, p. 30).

Snyders apresenta uma série de questões cujas respostas podem nos levar a elaborar propostas de trabalho. Seria possível explorar com os alunos, por meio da expressão verbal, quais músicas os influenciam? O que estas provocam em seus sentidos? Essas músicas também são escutadas pelos seus amigos? Essas músicas fazem-nos sentir-se pertencentes a um grupo? Quais são os meios mais usados para escutá-las? Esses questionamentos farão com que os alunos passem a refletir sobre músicas que, até então, bastava-lhes apenas escutar e dançar; inclusive o professor pode levá-los a se exprimirem, por exemplo,

[...] sobre o papel da música no cinema e na TV, sobre como ela modifica as impressões suscitadas pelas imagens; pode levá-los a falarem também sobre a música de que gostam, sobre como a sentem – e sobre aquela que a escola propõe (SNYDERS, 2008a, p. 30).

Muitas possibilidades de iniciação do ensino de música na escola podem surgir a partir dessas questões e Snyders sugere exercícios, que aqui serão citados apenas com referências e não como descrições a serem seguidas *ipsis litteris*, que farão o aluno descobrir e entender a peculiaridade de cada som e sua intenção em uma música. Ele cita um exercício habitual que se constitui

No desenvolvimento de atividade gestual, auxiliada pela mímica, destinada a fazer os alunos distinguirem, reconhecerem e reproduzirem as relações de altura, de duração e de ritmo entre os sons. Este exercício poderá também levá-los a compreender, por exemplo, que os sons agudos da voz atingem valores emotivos intensos, muito diferentes dos expressos no registro mediano – e que, erradamente, se lhes é atribuída a gravidade que é precisamente o apanágio dos sons graves (SNYDERS, 2008a, p. 30).

Sugere também que sejam apresentados aos alunos instrumentos como a flauta ou clarineta, demonstrando-lhes seus mecanismos e registros e fazendo-os identificarem os timbres de cada um destes. Desta forma, os alunos estarão sendo preparados para a escuta de uma obra-prima musical e, por conseguinte, para a identificação do momento em que uma flauta ou clarineta é tocada e qual emoção estética o som produzido por ela foi transmitida na totalidade da obra (SNYDERS, 2008a).

A criatividade dos alunos na criação musical também deve ser estimulada e pode começar bem cedo com os alunos da educação infantil, por exemplo, fazê-los “[...] escutar atenta e finamente a chuva, depois imitá-la em música, e interpretá-la em música, através de um tamborilar, por exemplo. Só isso já produz resultados interessantes” (SNYDERS, 2008a, p. 34). A consecução deste exercício, com a extrapolação de suas variedades, pode abrir caminho para um necessário confronto entre a produção musical dos alunos com obras-primas de enunciados mais ou menos parecidos, corroborando esta atividade “[...] Eisler-Adorno refinam esta ideia, propondo inventar o som musical que a neve produziria ao atingir o solo – se não fosse tão silenciosa” (SNYDERS, 2008a, p. 34).

Estas sugestões são exercícios simples, mas de grande importância para que alunos e professores identifiquem os elementos catárticos presentes na obra de arte musical, e para que, além da identificação, gradualmente, sejam capazes de realizar uma *inflexão* em direção à obra, mas também, um movimento de *autorreflexão crítica* sobre si mesmo.

Como apontado, para que seja possível aos alunos experienciarem as alegrias promovidas pelos elementos catárticos, presentes na obra, faz-se necessário que lhes seja possibilitada a escuta mais apurada das músicas de seu universo no cotidiano e, posteriormente, a escuta de músicas intermediárias às obras-primas, sendo assim

[...] é preciso que o professor encontre itinerários, construa uma gradação das obras a serem trabalhadas segundo o seu público – isto é, seus alunos. O primeiro passo será escutar (ou cantar) mais ou menos as mesmas coisas ouvidas fora da escola: obras das quais os alunos já gostem, que não os choquem. Pouco a pouco, eles continuarão a tirar delas mais ou menos as mesmas alegrias, mas se terá escolhido o melhor do repertório corrente, será possível comentá-lo e, portanto, ele será ouvido de uma forma melhor (SNYDERS, 2008a, p.41).

É importante explicitar, no que diz respeito ao movimento de tensão abordado no início deste subitem, que existem contrapontos entre Adorno e Snyders sobre a composição das obras de arte musicais, para Adorno e, as obras-primas musicais, para Snyders.

Para Adorno, a verdade na obra de arte musical reside, especialmente, no fato do seu compositor não dever ter a intenção de causar um efeito no sujeito fruidor, ou seja, deverá ser constituída com total autonomia e liberdade pois

[...] A arte procura imitar uma expressão, que não incluiria intenção humana. Esta é apenas o seu veículo. Quanto mais perfeita uma obra de arte, tanto mais as intenções dela se ausentam. A natureza, indiretamente o conteúdo de verdade da arte, elabora imediatamente o seu contrário. Se a linguagem da natureza é muda, a arte aspira a fazer falar o silêncio, exposta ao insucesso pela contradição insuperável entre esta ideia, que impõe o esforço desesperado, e aquela, a que se aplica o esforço, de um não-intencional puro e simples (ADORNO, 1998, p. 95).

Em contraposição a Adorno, Snyders considera que o compositor deve intencional ampliar e alcançar novos públicos por meio da simplificação de suas obras-primas musicais, a reiterar que

Uma condição para a ampliação do público seria que a arte procurasse mais simplicidade – e os maiores compositores proclamaram que assim chegaríamos ao mesmo tempo à conquista de novos públicos e a um progresso (e de forma alguma a um rebaixamento da música) (SNYDERS, 2008a, p. 49).

Um possível resultado para esta tensão pode residir no fato de que, ao contrário de uma simplificação da obra-prima no afã snyderiano de ser compreendida por todos, o que de fato e de direito deve ocorrer é uma sensível e crítica formação estético-cultural das massas para que possam, gradualmente, alcançar as alegrias de obras de arte musicais por meio da compreensão dos seus elementos catárticos constituintes, pois

Onde a arte se pretende, por si mesma, ser alegre e, com isso, tenta adaptar-se a um uso a que, segundo Hölderlin, nada de sagrado pode mais servir, acaba reduzida a simples necessidade humana, traindo seu conteúdo de verdade. Sua vivacidade disciplinada adapta-se ao mecanismo do mundo. Encoraja os seres a se deixarem levar pelo que é status quo, a colaborar (ADORNO, 2001, p. 14).

Entretanto, para que obras-primas mais bem elaboradas possam ser alcançadas, faz-se necessário que o acesso a obras mais simples seja proporcionado. Não obstante, Snyders corrobora o resultado que aqui se aponta quando diz que “[...] se uma determinada música é uma obra-prima para o outro, não posso crer que ela não possa se tornar uma obra-prima para nós – este reconhecimento simplesmente exige estudo, esforço e aculturação” (SNYDERS, 2008a, p. 57).

Adorno, por sua vez, considera que o estranhamento do sujeito fruidor em relação à obra de arte musical é uma resistência necessária para que este mantenha um distanciamento e possa pensá-la criticamente. É quase certo que, após sucessivas realizações desse movimento, pode vir a ser gerada uma situação de reconhecimento que, também, pode ser superado com a fruição de outras obras de arte musicais.

À guisa de exemplificação da metodologia do reconhecimento, aproximação e estranhamento, pode-se trabalhar com os alunos com músicas na seguinte sequência: músicas cotidianas, músicas intermediárias e obras-primas musicais. Nesse sentido, em uma dada realidade cujos alunos são jovens e provenientes da classe trabalhadora, pode-se solicitar que apresentem uma música que gostem que busca retratar o universo cotidiano do trabalho e das lutas dos trabalhadores. No universo musical que pode vir a surgir com esta atividade, pode-se escolher uma para uma escuta mais elaborada como o funk do MC Ez - *Eu sou pião, sou funcionário*⁴⁴, essa música é uma paródia ao funk ostentação *Eu sou patrão, não funcionário* do MC Menor do Chapa, se esta surgir nos apontamentos dos alunos.

A escuta dessa música do universo cotidiano pode vir a gerar uma alegria automática pelo reconhecimento da mesma, haja vista ser tocada nas rádios e outros meios hegemônicos. Porém, é importante que o professor não introduza, logo de início, suas

⁴⁴ Essa música pode ser acessada no link <https://youtu.be/z359izThHM4>

considerações, fazendo apenas perguntas sobre seu conteúdo e forma. A ideia principal desse trabalho é a de ir além do conteúdo e escutar, especialmente, os elementos constituintes da forma musical.

Esse trabalho ao ser extrapolado em suas possibilidades poderá fazer com que os alunos percebam, com contribuições do professor, que o conteúdo faz uma crítica a sociedade em face à exploração do trabalhador e às mazelas sociais vividas pela classe trabalhadora, porém a forma em que se apresenta em todo conjunto, com exceção dos quatro primeiros versos que são cantados sem o acompanhamento do ritmo, é sempre igual e apresenta uma pulsação rítmica forte com poucas variações em alguns ataques de sons de instrumentos sintetizados e sampleados de outras músicas do estilo. Nessa música é possível perceber, fortemente, uma das bases que compõe o tripé constituidor de uma música que é o ritmo, porém carece da construção melódica e harmônica apresentando versos entoados apenas sobre a base rítmica, sem que haja um sentido horizontal com notas em série ou vertical, com notas sobrepostas, constituindo acordes. O professor poderá fazer o aluno entender que a forma apresentada nessa música é sampleada e utilizada em muitas outras que compõem esse estilo, variando apenas o conteúdo, dessa forma, a escuta da forma musical será dará pelo reconhecimento do sempre mesmo, fato que pode ser confundido com o ato de gostar, alijando os ouvidos da escuta de outras formas musicais e excluindo possibilidades de uma ampliação na formação estético-cultural dos sujeitos. Segue letra da música abaixo:

Eu sou pião, sou funcionário, trabalho ali na obra
 Trampo de uniforme, capacete e de bota
 Tô ganhando uma grana pra ajudar a minha vó
 Dou duro o dia inteiro e chego em casa só o pó
 Eu saio cedo chego tarde
 mas, normal, eu moro longe
 Venho de bicicleta e às vezes volto de kombi.
 A minha vida é sofrida, eu moro na beira de um rio
 Quando vem a enchente eu tenho que sair a mil
 Enxurrada levou minha roupa, minha toca e meu boot.
 E é sempre desse jeito, por favor alguém me ajude

Enxurrada levou minha roupa, minha toca e meu boot.

Choveu, é desse jeito, por favor alguém me ajude.

(MC – EZ, Eu sou pião, sou funcionário, 2012)

Em um segundo momento é possível oportunizar uma música com conteúdo aproximativo, ou seja, a situação de exploração do trabalhador, porém que traga em sua forma outros elementos musicais constitutivos. Essa música intermediária será oportunizada pelo professor, sem a intervenção ou escolha dos alunos. Esta pesquisa apresentará como exemplo a música *Capitão de indústria*⁴⁵, composição de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle interpretada pelo Os Paralamas do Sucesso. É importante lembrar que a letra composta abre diversas possibilidades de análise poética e crítica, porém o foco aqui consiste na forma musical, ou seja, nos elementos constituintes da forma como a música se apresenta. Essa música é introduzida com o solo de Trompete e depois entram a voz dos intérpretes, a guitarra, o contrabaixo, a bateria e o teclado em uma melodia e ritmo consonante com o conteúdo na intenção de expressar por meio da forma musical a rotina de um trabalhador e a precarização das condições de trabalho alijado, inclusive, de seu tempo livre. Após a primeira estrofe há uma mudança melódica acentuada pelo teclado que representa os sonhos, desejos e angústias do trabalhador, porém logo a rotina retorna com a orquestração inicial. Em um dado momento, um arrojado solo de guitarra interrompe a rotina, será que é para mostrar a fadiga ou um despertar do trabalhador como ser explorado? Perguntas devem ser feitas aos alunos para que possam pensar, analisar e buscar resolver os enigmas constituintes na forma em que a música se apresenta. Nessa música, elementos diferentes aos que os alunos estão habituados a escutar aparecem e passam a configurar uma ampliação na formação do gosto estético-cultural. A letra consta abaixo:

Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais
Eu não tenho tempo de ter

⁴⁵Pode ser acessada no link www.vagalume.com.br/paralamas-do-sucesso/capitao-de-industria.html

O tempo livre de ser
De nada ter que fazer

É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas

Ah
Eu acordo prá trabalhar
Eu durmo prá trabalhar
Eu corro prá trabalhar

Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais

Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas

Eu acordo p'rá trabalhar

Eu durmo p'rá trabalhar
 Eu corro p'rá trabalhar

Eu não tenho tempo de ter
 O tempo livre de ser
 De nada ter que fazer
 Eu não vejo além da fumaça que
 Passa
 E polui o ar
 Eu nada sei
 Eu não vejo além disso tudo
 O amor e as coisas livres, coloridas
 Nada poluídas
 O amor e as coisas livres, coloridas
 Nada poluídas

(Os Paralamas do Sucesso, Capitão de indústria, In: Nove luas, 1998)

Em um terceiro momento, pode ser apresentada aos alunos uma música que o professor considere como uma obra-prima, como exemplificação será apresentada aqui a música *Construção*⁴⁶ de Chico Buarque de Holanda. É importante que o professor, ao apresentar uma obra-prima musical, não antecipe aos alunos seu conteúdo e sua forma; que permita aos alunos exercerem a escuta. Esta pode ser uma situação realizada com certa resistência inicial e esse estranhamento, para Adorno, é salutar como estímulo ao exercício do pensamento e da reflexão sobre o objeto. Após a escuta dos alunos o professor poderá fazer questionamentos sobre os elementos que constituem a forma musical.

Nessa música, a composição da letra apresenta um sujeito oculto (ele) e aqui reside um enigma para suscitar o pensamento do aluno sobre quem é esse sujeito, porém como já anunciado esta pesquisa não focará na análise do conteúdo e forma literários. A música é iniciada com um breve solo de violão em ritmo de samba que depois é

⁴⁶ Pode ser acessada no link <https://www.youtube.com/watch?v=q1ldPpaRvig>

acompanhado pelo tamborim, contrabaixo e o agogô. A métrica musical é apresentada com andamento no compasso 2/2 (dois tempos) e a melodia é marcada por forte repetição como forma de evidenciar a exploração, a rotina, a mesmice e também a invisibilidade de um trabalhador em seu trabalho e em sua vida familiar. Harmonicamente, os primeiros versos são apresentados em tônica, outros finais de versos em uma tônica subdominante, dando a sensação de uma tensão crescente; em alguns pontos nos versos a tônica é dominante apresentando ainda mais tensão, mas a melodia tem um andamento ralentado. Na segunda estrofe, ocorre uma mudança com um andamento mais rápido em ritmo de samba e uma flauta passa a acentuar o sentimento do sujeito oculto; outros instrumentos de sopro como o trompete, o trombone, a trompa e tuba são executados para representar o barulho do tráfego e a fadiga proveniente das condições de trabalho e de vida imposta ao trabalhador. Na estrofe final, o som da cuíca é acrescentado à melodia e as palavras finais de cada verso são alteradas assumindo novas configurações em relação ao sujeito, ressignificando as suas funções assumidas até o momento. A música termina sem terminar, falta algo a ser completado e, só o será, no pensamento do sujeito que a escuta, fazendo-o perceber que o título da música constata um eterno devir, ou seja, a música é uma própria construção sem fim. Uma construção de objetos e de sujeitos por um sistema que não põe a mão na massa, mas é quem arquiteta e quem lucra. Segue letra abaixo:

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado

E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

 Amou daquela vez como se fosse o último
 Beijou sua mulher como se fosse a única
 E cada filho seu como se fosse o pródigo
 E atravessou a rua com seu passo bêbado
 Subiu a construção como se fosse sólido
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
 Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego
 Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
 Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina
 Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
 E tropeçou no céu como se ouvisse música
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago
 Morreu na contramão atrapalhando o público

 Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

(Chico Buarque de Holanda, Construção, In: Construção, 1971)

Após a escuta o aluno poderá vir entender que essa obra-prima musical trata, também, da exploração do trabalhador, mas de forma bem diferente se comparada às

músicas cotidiana e intermediária escutadas. A música *Construção* permite ao aluno a escuta de sons provenientes de diversos tipos de instrumentos populares e clássicos sendo executados juntos e a análise da catarse musical realizada por meio da escuta elaborada dos sons que formam a linha rítmica, harmônica e melódica estruturados para dar ênfase, representatividade e significado ao conteúdo. O exercício da análise catártica musical na escola, além da ampliação da formação do gosto estético-cultural de professores e alunos, pode reeducar os sentidos danificados no que diz respeito à percepção, reflexão, cognição e sensibilidade pela escuta de músicas cotidianas demasiadamente padronizadas e também o entendimento de que obras-primas não têm classe social, pertencem a todos e é direito de todos, não só o acesso, mas a compreensão e a experiência da alegria suprema da catarse musical na obra-prima.

Reconhece-se que o que foi apresentado, enquanto análise, nessas três músicas é incipiente, porém reforça-se ser esta a intenção. A proposição aqui é a do apontamento de um referencial que sirva como um ponto de partida, mas não como a caminhada e muito menos o ponto de chegada, pois esses caminhos serão constituídos e trilhados por cada professor e seus alunos na realidade em que estão inseridos.

Este processo de fruição crítica da catarse musical como intrínseca à própria obra de arte musical, além de contribuir para a reeducação dos sentidos, pode vir a significar um despertar do sujeito da matrix⁴⁷ social, libertando-o de seu cárcere. Essa libertação é dolorosa, mas a dor é intrínseca à existência! Experimentar a dor significa ser sensível a esta e a outras manifestações físicas, psicológicas e emocionais que tangem o ser. A emancipação do sujeito e sua autonomia só serão construídas em face ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o caráter manipulador dos produtos massificados pela indústria cultural e na resistência à mercantilização da arte e das relações. Estar *no front* dessa indústria significa estar em constante alerta para não sucumbir a esta em um momento de distração.

⁴⁷ Alusão à produção cinematográfica estadunidense e australiana, de 1999, dos gêneros ação e ficção científica, dirigido pelos irmãos Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves e Laurence Fishburne, cujos personagens descobrem haver um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas, criando a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já é possível dizer que morreu.
 Que o final da história chegou.
 Um mundo novo encalhado
 em algum lugar dessas estradas
 o tempo esqueceu.
 Não vá embora sem me dizer.
 O homem novo quem realizará?
 É preciso inflamar corações.
 Que o medo não impeça as mãos
 e os caminhos das novas gerações.
 Não vá embora.....

Flávio Vezzoni

Com referencial principal na teoria crítica da sociedade em Theodor Adorno e significativas contribuições da teoria educacional crítica em Georges Snyders, esta pesquisa abordou a catarse como categoria orientadora das reflexões sobre estética e cultura, em particular no âmbito da educação musical, e, nessa abordagem, procurou entender as possibilidades do conceito de catarse adorniano, denominado nessa investigação como catarse musical pelo estreitamento específico com o segmento da música, para contribuir com formação estético-cultural de professores e alunos no sentido de favorecer experiências que instiguem a reflexão crítica em direção à formação humana e à reeducação dos sentidos por meio da música. Nessa direção, apresentou a hipótese de que a experiência com a catarse musical da obra de arte autêntica como dimensão estético-cultural na escola pode formar, ampliar e enriquecer os sentidos humanos.

A temática escolhida para análise mostrou-se profícua, especialmente, aos canteiros da educação, filosofia e estética da arte, ao ser constatado, mediante revisão de literaturas, que a categoria catarse musical como concebida por Adorno não é abordada, ou seja, configurando uma ausência, dentro das referências pesquisadas, da análise catártica adorniana no segmento artístico musical e, especialmente, voltada para a reeducação de professores e alunos. Mediante o exposto, esta pesquisa valeu-se de outros referenciais que não constavam nos periódicos, GTs e banco de dissertações e teses da CAPES inicialmente pesquisados e foram encontradas importantes pesquisas com temáticas acerca da música em Adorno e, também, catarse em Adorno. No conjunto da revisão de literaturas realizada, foram utilizadas como referências desta pesquisa Oliveira (2013), Rosa (2008) e Schaefer (2012) pela proximidade das esferas temáticas no tocante à tríade catarse, música, Adorno.

As constatações extraídas pelo levantamento de literaturas aumentaram ainda mais o desafio e a responsabilidade desta pesquisa ao trazer a temática da catarse musical na concepção de Theodor Adorno imbricada à reeducação dos sentidos de professores e alunos nas escolas, tomando também como referência as contribuições da Pedagogia Progressista de Georges Snyders. A dupla instigação, desafio e responsabilidade, refere-se à necessidade de oferecer subsídios teóricos e analíticos suficientes para contribuir com a discussão acerca dessa temática constatada ainda embrionária e incipiente pela ausência no tocante ao universo das literaturas revisadas por esta pesquisa.

Ao assumir esse papel e na busca de entender as possibilidades reeducativas da categoria catarse no campo estético da música, esta investigação foi introduzida de forma a explicitar o problema, sua hipótese, seus objetivos, principais fundamentos e inquietações; após a fase introdutória, foi estruturada em quatro fases distintas.

A primeira fase constituiu em uma análise do conceito de catarse com o objetivo de se acercar das definições conferidas à categoria e tecer correlações no que tange às aproximações e distanciamentos entre as principais definições encontradas.

Com base na proposta, foram identificadas concepções de catarse como purgação e purificação das emoções, conhecida como catarse aristotélica; como liberação ou descarga emocional, concebida como catarse freudiana ou psicanalítica; e, por fim, a catarse como conscientização, com referenciais em Gramsci, Lukács, Vygotsky e Adorno.

No segundo momento foi apresentada, de forma aprofundada, a biografia de Theodor Adorno com a intenção de evidenciar o quanto questões teorizadas e defendidas por ele como, por exemplo, indústria cultural, fetichismo da mercadoria cultural, catarse, entre outras, são provenientes de marcas adquiridas no seu processo de constituição pessoal, ou seja, encontram suas origens no modo como este teórico foi se constituindo como ser singular no bojo de relações particulares e determinações gerais.

Este aprofundamento biográfico identificou que a infância de Adorno, especialmente a relação constituída com sua mãe Maria e sua tia Agathe, foi crucial para despertar seu interesse e gosto pela música; sua trajetória na escola formal foi muito significativa no sentido de contribuir para as primeiras ideias de Adorno sobre a educação, essen-

cialmente para que esta pudesse ter como objetivo o impedimento da barbárie; a amizade com Kracauer foi o estímulo para seu incursão no campo da filosofia e da sociologia; fazer parte da Escola de Frankfurt foi o canteiro para a exposição de seu pensamento sobre a sociedade e suas transformações; o casamento com Gretel representou a sólida parceria que possibilitou a continuidade de sua trajetória mesmo mediante a perseguição antissemita; estes e outros aspectos sócio-históricos da vida de Adorno apresentados nessa etapa corroboraram a ideia de que, no mínimo, seria superficial o entendimento da singularidade de suas teorizações, sobretudo nos âmbitos da filosofia e estética da arte, se não tivesse sido assentado em seu processo de constituição como homem em seu tempo.

O escopo do terceiro momento foi o conceito de catarse como proposto pela filosofia de Adorno, especialmente em sua *Teoria Estética* (1998), cuja concepção de catarse adorniana é completamente oposta à recepção do teor estético da obra de arte como algo externo a si própria, a define como intrínseca e constitutiva da essência da obra, ou seja, não é um efeito a ser causado, sentido ou recebido pelo fruidor da obra, consiste na obra em si mesma.

Nesse sentido, contrariamente à purificação dos sujeitos, por meio de uma catarse aristotélica como um efeito a ser causado, a catarse da obra de arte musical é concebida por Adorno como imanente a esta: constitutiva de sua essência. A purificação ocorre na própria obra de arte musical e não no sujeito que a escuta. Essa purificação ocorre por meio do processo de interiorização do processo da lei formal e do conteúdo material artístico, ou *espiritualização*, como expressa Adorno em sua *Teoria Estética* (1998).

A quarta fase desta pesquisa buscou as interlocuções e as tensões entre a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno e a Pedagogia Progressista de Georges Snyders e buscou comprovar a potencialidade do processo catártico que ocorre na obra de arte musical como um elemento capaz de reeducar os sentidos danificados pela indústria cultural traçando, também, uma metodologia de ensino com exemplificações de fruções de músicas contemporâneas nas instituições formais de ensino.

Ao chegar nesse ponto e, em uma síntese às questões principais dessa investigação, evidenciou-se que Theodor Adorno critica a catarse concebida por Aristóteles denunciando que a natureza de seu conceito de purificação das emoções ocorre de forma

reversa, ou seja, não há uma função mimética das ações humanas por meio dos produtos da indústria cultural, não há imitação dessas ações, o que se configura é a normatização, a redução e a aniquilação dos impulsos, medos, desejos e ações humanas. Com base nessa constatação, afirma não ser possível sustentar a hipótese de purificação, haja vista que, os impulsos humanos são eliminados por meio de uma massiva homogeneização das emoções veiculadas por medias hegemônicas como programas televisivos, rádios, cinema, literatura *best seller*. Todos os sujeitos deixam de existir como indivíduos em sua subjetividade singular assumindo uma subjetividade coletiva formatada pela indústria cultural.

Além da aniquilação das emoções autônomas, as mercadorias produzidas pela indústria cultural recrudescem a regressão dos sentidos humanos devido à estratégica padronização desses produtos que passam a fazer parte do “gosto” das massas pela via do reconhecimento, ou seja, a *standardização* na produção e veiculação massificada desses produtos nos *media* hegemônicos, como programas de rádio e televisão, faz com que o consumidor tenha a sensação ilusória de liberdade de escolha e de autonomia em relação ao que “deseja” consumir. Expropriado do pensamento e reflexão, não consegue perceber que seu desejo não é seu próprio constituído e elaborado de forma autônoma, é administrado por essa indústria, da mesma forma, ocorre com a formação do gosto. Com efeito, a *indústria cultural* reproduz um fetiche característico da sociedade do ter: *fetichismo da mercadoria cultural*. Esses mecanismos de *alienação* garantem a manutenção do *modus operandi* da sociedade capitalista cujos sujeitos são expropriados dos seus sentidos, da percepção sensível e da capacidade cognoscitiva, perpetuando a adaptando ao que está posto em uma condição de semiformação e heteronomia.

Para Adorno, a música enquanto mercadoria cultural não pode ser considerada como obra de arte. A música precisa ser autêntica. Esta autenticidade só pode ser conquistada quando o material artístico evolui gradualmente e internamente do sujeito-artista-criador. A arte precisa da aparência do não feito, do inacabado, mesmo que seja dada como pronta, nunca está. Na arte deve haver um constante devir. Deve ser constituída de um movimento de fazer e refazer em si mesma. Esta constante construção de si mesma não acontece com a subordinação aos ditames do mercado, na dinâmica da troca, e sim em sua objetivação.

A objetivação da obra de arte musical ocorre quando sua composição é livre para expressar todos os seus elementos sem preocupação com os conceitos ditados pelo mercado. Uma obra de arte musical ao ser composta precisa da liberdade de retirar ou acentuar uma nota em particular, cujo resultado soe estranho à harmonia, quando, por exemplo, uma harmonia consonante é quebrada pela dissonância; quando a melodia e poesia sejam um reflexo da subjetividade do compositor, ou seja, ao mesmo tempo em que esta música pode ser considerada como autêntica e livre liberta simultaneamente seu criador. A condição inversa pode ser conferida à música enquanto mercadoria cultural do entretenimento em que,

Ao invés de entreter a música de entretenimento, contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para o fim da comunicação [...] se ninguém mais é capaz de falar realmente, ninguém mais é capaz de ouvir. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências (ADORNO, 1983, p. 67).

A obra de arte musical autêntica e autônoma tem a resistência à indústria cultural como imanente, ou seja, pelo fato de existir tem a resistência residente em sua existência, pois como liberta do cárcere do mercado, tal liberdade compele aos que a escutam a autonomia de seu próprio ser.

Esta pesquisa, com base na concepção de obra de arte musical concebida por Adorno, esboçou características que distinguem a música enquanto mercadoria da música enquanto obra de arte. Nesse sentido, a mercadoria musical é criada com a intenção de entreter e causar um efeito; é produzida em série e estandardizada; não apresenta enigmas e incompletudes; é desprovida de crítica e de conteúdo de verdade; recrudescer a regressão da audição e dos sentidos em sua totalidade; aniquila a individualidade; encarcera o indivíduo em um estado de *heteronomia*; não é autêntica e nem autônoma; expropria a capacidade de pensamento crítico e percepção sensível de seu fruidor, tendo em vista torná-lo um consumidor subserviente e voraz. Com base nessas características, a mercadoria musical é desprovida do elemento catártico.

É na obra de arte musical que reside a catarse pois esta traz em sua essência a incompletude, mesmo considerada como pronta. É constituída do não-idêntico e o enigma; a subjetividade de seu livre criador é traduzida em liberdade e autenticidade

no material artístico produzido; a verdade está contida em sua estética (forma e conteúdo); sem intenção produz estranhamento no fruidor e o conduz a refletir sobre a música e também sobre si mesmo; resiste aos ditames do mercado pelo simples fato de existir.

A obra de arte musical ou a obra-prima musical, como conceituada por Georges Snyders em *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2008a) também aponta que estas trazem em si elementos variados e sofisticados que corroboram com a ampliação dos modelos de escuta musical até então experienciados, contribuindo, desta forma, para a formação estético-cultural dos sujeitos, proporcionando-lhes uma alegria duradoura e emancipadora. A catarse musical da obra-prima, conforme concebida por Adorno, reside nesses elementos apontados por Snyders.

Com base nas investigações em Adorno e Snyders, esta pesquisa constatou que o estranhamento causado no sujeito ao escutar uma obra-prima musical é capaz de provocar estímulos ao pensamento sobre os próprios elementos constitutivos desta música, e ao pensá-la, simultaneamente, realizará um movimento dialético de *autor-reflexão* crítica sobre sua própria condição de sujeito em relação à sociedade. Esse estranhamento é revelado na tensão entre a forma e o conteúdo apresentada na obra de arte musical. A tensão está no objeto, entretanto a percepção dessa tensão dialética ocorre no sujeito que estranha essa dinâmica.

Mas para que a catarse musical possa provocar esse estranhamento nos sujeitos em direção ao livre pensamento e à emancipação, faz-se necessária uma *educação crítica* que promova essas experiências e que seja capaz de revelar que a sensação de liberdade anunciada pelo capitalismo, em particular pela indústria cultural, na verdade não passa de uma espessa penumbra que dificulta apreender as verdadeiras intenções de exploração dos sujeitos em prol dos interesses lucrativos privados e manutenção da ordem social estabelecida.

Com efeito, as instituições formais de ensino, devido a frágil ou já danificada formação de seus professores, acabam promovendo, de forma inconsciente, a consecução dos objetivos da indústria cultural que é o de recrudescer, intencionalmente, a regressão dos sentidos dos sujeitos, havendo, nessa situação um paradoxo, haja vista que, um dos objetivos da educação seja o de estimular o desenvolvimento pleno dos sentidos, da sensibilidade e da emancipação dos sujeitos inseridos em seu processo. Contudo, a contrapelo do que está posto, os professores por meio do exercício da fruição crítica

da catarse intrínseca à obra de arte musical e também a outras obras artísticas autênticas nos segmentos literários, cinematográficos, pictóricos e outros podem vir a atuar como importante elo de resistência a esta indústria e aos seus objetivos nocivos à formação completa de seus alunos e de si mesmos.

Em rigor, a educação crítica pretendida não será possível sem uma formação crítica dos professores e o entendimento destes da necessidade de um efetivo despertar do interesse na própria formação estético-cultural que permita a experiência das alegrias proporcionadas pela imersão cultural nas obras-primas musicais. Só dessa forma, será possível pensar no encorajamento dos alunos nessa direção.

Nesse sentido, Snyders defende a possibilidade de os alunos serem felizes por meio do ensino da música na escola, partindo da ideia da promoção da felicidade suprema realizada pela escuta de obras-primas como um processo gradual que vai desde a escuta de músicas que compõem o universo ordinário do aluno ao sublime das músicas, consideradas obras-primas, ou seja, além da análise das mercadorias culturais. O professor aos poucos pode introduzir obras de arte musicais e provocar em seus alunos o estranhamento e o distanciamento necessário para entender os elementos que as constituem e, desta forma, identificar a catarse na própria obra.

A busca da realização, pelos professores e alunos, da identificação da catarse na obra de arte musical, não significará somente uma ampliação do gosto estético-cultural, mas possibilitará uma reeducação dos sentidos e da restituição da capacidade de pensamento e reflexão. Ora, libertos do cárcere das mercadorias musicais e investidos de estímulos ao exercício do pensamento, reflexão crítica e sensibilidade, pode vir a ser que venham a acampar resistência ao modelo excludente, explorador e estimulador da barbárie entre os seres humanos, proporcionado pela sociedade capitalista.

A proposição realizada por esta pesquisa é de que a fruição catártica mediada pela escola pode ser um dos caminhos em direção ao autoconhecimento humano e à construção de uma mentalidade crítica e participativa, como uma das formas de garantir que os rumos da busca pela compreensão da natureza humana não fiquem reduzidos aos interesses do mercado, alheios aos valores humanos mais caros como a fraternidade, a equidade de direitos e a justiça social. É preciso abordar conteúdos pertinentes à vida comunitária e cotidiana dos alunos como um ponto de partida, para que possamos entender durante a caminhada às necessidades, inquietações, alegrias e

tristezas provenientes dessa trajetória, porém é papel da escola ampliar as condições de acesso ao conhecimento para o que está além do caminho já percorrido; é direito humano conhecer, compreender e experienciar as dores e as alegrias do que está além do cotidiano. A formação humana completa em todas as suas facetas será promovida por meio da interligação entre os níveis micro e macro da realidade. Nesse processo, a inclusão de temáticas germinadas nos canteiros da arte, da cultura e da música podem se transformar no tempero que vai dar cor, cheiro e sabor à rotina escolar e, além disso, vir a proporcionar a verdadeira alegria imbricada à emancipação do sujeito, no que diz respeito à verdadeira compreensão da sua realidade, com condições de transformá-la de forma crítica, autônoma e livre.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 106, 137-138.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W., KRACAUER, Siegfried. **Briefwechsel - Der Riss der Welt geht auch durch mich- 1923-1966**. In: Adorno. *Briefe und Briefwechsel* - Herausgegeben vom Theodor W. Adorno Archiv - Band 7. Frankfurt/M: Suhrkamp, 2008.

_____. **The Curious Realist: On Siegfried Kracauer**/ Notas sobre Literatura, Volume 2, ed. Rolf Tiedemann, trans. Shierry Weber Nicholson, New York: Columbia University Press, p. 58, 1964.

_____. **Carta a Thomas Mann de 5 de julho de 1948**. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002. Caderno Mais!

_____. **Educação e emancipação**. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Teoria Estética**. [Tradução de Artur Morão]. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor Adorno: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Indústria cultural e sociedade** / Theodor W. Adorno: seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. [Tradução de Juba Elisabeth Levy]. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

_____. **O que significa elaborar o passado.** In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p.29-49.

_____. **A filosofia e os professores.** In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.

A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

AFONSO, Lucyanne de Melo. **As inter-relações socioculturais na vida musical em Manaus na década de 1960.** Manaus/AM: UFAM, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

ALMEIDA, Jorge de. **Crítica Dialética em Theodor Adorno – música e verdade nos anos vinte.** Cotia, SP: Ateliê, 2007.

_____. **Música sem enfeites.** Entrevista a Humberto Pereira da Silva. São Paulo: Revista Trópico, 16 março de 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** [Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANUNCIACAO, Barbara Carine Pinheiro da. **Análise de uma proposta de mediação didática contextual para a incorporação de conceitos científicos em química com base na perspectiva histórico crítica.** Salvador/BA: UFBA, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

ARISTÓTELES. **Poética.** [Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza]. Porto Alegre: Globo, 1966.

ARISTÓTELES. **Política.** Lisboa: Vega, 1998.

Associação Brasileira de Produtores de Discos. **Mercado fonográfico mundial e brasileiro em 2015.** Disponível em <http://www.abpd.org.br/>. Acessado em 30 de abril de 2016.

Associação Brasileira dos Empresários Artísticos. **História da ABEART**. Disponível em <http://www.abert.org.br/web/>. Acessado em 30 de abril de 2016.

BACOCINA, Eliane A.; CAMARGO, Maria Rosa R. M. Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014

BERGSTEDT, Axel. **Breve curso da teoria da música, parte 4: Escalas gregas com exemplos em partitura e vídeos**. Disponível em <http://axelbergstedt.npage.de>. Acessado em 20 de dezembro de 2015.

BERTONCINI, Edda Maria Provana. **Arte e educação: re-construindo o presente**. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

BILBOARD, Brasil. **Top 100 2014 e 2015**. Disponível em http://billboard.com.br/tipo_lista/top-100/ consultado em 03 de maio de 2016.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BORGES, Helena de Melo. **Veredas: a educação à distância na formação de professores para a escola ciclada**. Uberaba/SP: Universidade de Uberaba, 2006. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

BRONDANI, Jeanine Porto. **A história infantil como recurso para a compreensão do processo saúde-doença pela criança com HIV**. Porto Alegre/RS: UFRS, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

CAGNO, Jose Mauricio. **Teatralizações com vistas a vivências psíquicas e espirituais? Relação entre princípios jesuítas na arte da oratória e as propostas de interpretação para atores de Constantin Stanislavski**. Ribeirão Preto/SP: PPGP/USP, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. **Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica**. Sorocaba/SP: PPGE/UFSCAR, 2014.

Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

CARVALHO, Igor Nunes Dourado de. **As ideias de catarse na produção de Cleise Mendes**. Salvador/BA: PPGL/UFBA, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

CEPPAS, Filipe. Anotações para prática de ensino de filosofia da educação. In: **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia), Caxambú (MG): 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio>. htm. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

CESARINI, David. **O Holocausto**. Disponível em <http://hmd.org.uk/genocides/holocaust>. Acessado em 15 de novembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da Arte**: uma parceria entre escola e espaço expositivo. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2007/PRISCILA>. Pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

CUNHA, Fabricio Moraes. **A catarse teatral na formação humana**. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2013. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

CUVILLIER, Armand. **Pequeno vocabulário da língua filosófica**. Vol 82. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976, p. 19.

DANELON, Marcio. Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia). Caxambú (MG): 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. [Tradução de Estela dos Santos Abreu]. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIÁCOVO, Daniele. **Como assistimos ao professor?: Uma análise da imagem da profissão de ensinar transmitida pela televisão**. Piracicaba/SP: PPGE/UNIMEP, 2006. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bib-dig/pdfs/2006/EKXBRCRBUWQK.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (GT 17 – Filosofia da Educação), Caxambú (MG): 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho17.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**/ Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 145 – 163.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. [Tradução de Sandra Regina Felgueiras]. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 34, nº 2, p. 205-223. mai/ago 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

FANTINI, Kelly Cristina. **O papel do trágico em toda nudez será castigada de nelson rodrigues: transformações e paralelos**. São Paulo/SP: PPGL/PUC, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

FARIA, Ana Clarice Steinmetz de. **A relação corpo-mente na etiologia da histeria: escritos de 1886-1896**. Curitiba/PR: PPGF/PUC, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

FERNANDES, Renata Sieiro. Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 32, nº2, p. 95-108, jul/dez 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2907/A-catarse-estetica-e-a-pedagogia-historico-critica> Acesso em: 25 de setembro de 2014.

FILHO, Gilberto Portugal. **A prática musical no contexto grupal: um estudo sobre o processo de formação continuada de educadores do projovem adolescente do município de Abaetetuba/PA**. Salvador/BA: UFBA, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

FILHO, Ulysses Dória; PIRES, Joelza Mesquita Andrade. **Mídia televisiva: impacto sobre a criança e o adolescente**. Rio de Janeiro: SBP, 2014. Disponível em <http://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/midia-televisiva-impacto-sobre-a-crianca-e-o-adolescente/>. Acessado em 19 de abril de 2014.

Folha de São Paulo. **Comissão aprova lei que torna o “jabá” um crime**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u112784.shtml>. Acessado em 03 de maio de 2016.

FREITAS, Philippe Curimbaba. **Antinomia da expressão: Adorno ante o sismógrafo "Erwartung" op. 17 de Schoenberg**. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

FREITAS, Verlaine et al. (Orgs.). **Kátharsis. Reflexos de um conceito estético**. Belo Horizonte: Com arte, 2002, p. 274-280.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** [Tradução de Maria José do Amaral Ferreira]. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008^a, p. 09 – 12.

Gazeta do povo. **Vale a pena assinar um serviço de streaming de música?** Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/tecnologia/vale-a-pena-assinar-um-servico-de-streaming-de-musica-eivxy8cw8w0wofpe80jgfm13i>. Acessado em 02 de maio de 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. [Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 314 -315.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

GORENDER, Jacob. Introdução à edição brasileira. In: MARX, Karl. **O Capital**. [Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe]. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996, p. 05 – 66.

International Federation of the Phonographic Industry. **Relatório Global Music 2016**. Disponível em <http://www.ifpi.org/>. Acessado em 30 de abril de 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 68.

LEMOS, Igor Lins. **Representações sociais da violência contida nos jogos eletrônicos**. Piauí/PE: UFPE, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

LOREIRO, Robson. **A Dimensão Filosófico-amorosa da Atividade Docente: uma leitura teórico-crítica do conceito de amor**. 35ª Reunião Anual da AMPED em Pernambuco/ GT 17 – 1743, 2012.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

LOUREIRO, Robson. **Da Teoria Crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética**. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2006.

LUKÁCS, Georg. **Estética. Problemas de la mimesis**. Vol. II. [Tradução de Manuel Sacristán]. Barcelona: Grijalbo, 1966, p. 500 – 529).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MANN, Thomas. **Doktor Faustus**. [Traducción de Eugenio Xammar]. Madrid: Edhasa, 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: navegantes, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. [Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe]. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de psicologia**. 1ª Edição. Quinta das Lagoas, Santa Marta de Corroios, Portugal: Plátano Editora, 1996, p. 38.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues &palavra=catarse](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=catarse)>. Acessado em 17/07/2014.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MÜLLER-DOOHM, Stefan. Adorno: **A Biography**. [Tradução do alemão de Rodney Livingstonera]. Maiden, USA: Polity Press, 2005.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização. In: **32ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 24 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html. Acesso em: 25 de setembro de 2014

NOGUEIRA, Monique Andries. **A Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001, p. 11 - 18.

OLIVEIRA, Tamiris Souza de. **O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação**. Vitória/ES:

PPGE/UFES, 2013. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 13a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PADUA, Eliane Cardozo de. **A construção de sentidos no eixo autor-obra-leitor no processo criativo de Clarice Lispector**. Brasília/DF: PPGL/Unb, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

PAGANOTTO, Glícia Conceição Manso. **A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às ideias coloridas**: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 25 de setembro de 2014

PAIVA, Wilson Alves de. Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau. **Revista Proposições**. Campinas, SP, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto157.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

PEREIRA, Marcelo Andrade. A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

POLLEIT, Thorsten. **Há 90 anos: o fim da hiperinflação na Alemanha**. Disponível em <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1739>. Acessado em 03 de abril de 2016.

POMBO, Rafael Reis. **A música da nova filosofia: para ouvir o projeto filosófico-epistemológico de Adorno**. Uberlândia/MG: UFO, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski**. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2015. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 15 de março de 2016.

REIS, Magali dos. Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância. In: **32ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 24 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

RIBEIRO, Silvania Braga. **Cuidado de enfermagem em grupo à família de crianças/adolescentes com transplantes cardíacos**. Fortaleza/CE: UFC, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

RIGUETTI, Sabine. **Bebês de até 2 anos não devem assistir TV, dizem pediatras**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/992566-bebes-de-ate-2-anos-nao-devem-assistir-tv-dizem-pediatras.shtml>. Acessado em 19 de abril de 2016.

RODRIGUES, Luciane Candido. **A construção do conceito de popular em Theodor Adorno**. Guarulhos/SP: UFSCAR, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

ROSA, Dulce Bressane Neno. **Crônica ilustrada de uma infância: a representação gráfica do cotidiano do início do século xx, através dos desenhos de Euridyce**. Rio de Janeiro/ RJ: PPGA/UFRJ, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

ROSA, Ronel Alberti da. **Catarse e resistência: Adorno e os limites da obra de arte crítica na pós-modernidade**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2007.

SANTOS, Marcio Soares dos. **A viúva porcina como paradigma de protagonista na dramaturgia televisual brasileira**. São Paulo/SP: PPGC/UNIP, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SANTIAGO, Emerson. **Tratado de Versalhes**. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/tratado-de-versalhes/>. Acessado em 03 de abril de 2016.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **Vasco e a dialética do esquecimento**. Porto Alegre/ RS: PPGL/ UFRS, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SANTOS, Vera Lucia Alves dos. **A sessão de brinquedo terapêutico: contribuições para sua compreensão e utilização pelo enfermeiro**. São Paulo/SP:

UNIFESP, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

SCHAEFER, Sérgio. **A teoria estética em Adorno**. Tese de Doutorado orientada por Regina Zilberman. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? – Uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 35, nº 2, p. 23-35 maio/ago 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

SCHUHLLI, Vitor Marcel. **A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács**. Curitiba/PR: PPGP/UFPR, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais ‘orgânicos’: atualidade e contraponto. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia), Caxambú (MG): 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino**. Fortaleza/CE: UFC, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú, (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. **A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil**. Natal/RN: PPGE/UFRN, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

SILVA, Rafael de Almeida. **Música independente no Brasil: uma perspectiva sociológica**. Cachoeira/BA: UFRB, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SILVA, Rafael Egidio Leal e. **Do homo ex machina a machina ex machina? A constituição do sujeito, a arte e a sociedade a partir da discussão de a tragédia de Hamlet (1601) e Blade Runner (1982) sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Maringá/MG: UEM, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

SLATER, Phil. **Origem e Significado da Escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** [Tradução de Maria José do Amaral Ferreira]. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **J'ai voulu qu'apprendre soit une joie**. Paris: Syllepse, 2008b.

SOUZA, Sávio José Di Giorgi Ferreira de. **O Educere ad Educare da Educação Integral em Cena, Contracena e Crítica**. Paraná: PPGE/Universidade do Tuiuti, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

TASCHETTO, Leônidas Roberto. Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre (RS), v. 36, n. 3, p. 747-760, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 de dezembro de 2014

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação**. Curitiba/PR: PPGE/UFPR, 2005. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/rose.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

United States Holocaust Memorial Museum. **Hitler sobe ao poder**. Disponível em <https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007671>. Acessado em 22 de abril de 2016.

VASCONCELLOS, Martha Werneck de. **Estéticas híbridas no ciberespaço: o significado das imagens em lineage II**. Rio de Janeiro, RJ: PPGA/UFRJ, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

VIEIRA, Renata de Almeida. **Contribuições do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito**. Maringá: PPGE/UEM, 2011. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2012%20-%20Renata.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

VILA-MATAS, Henrique. **En el futuro, por deseo de Schöenberg**. Espanha: Jornal El País, 19 de maio de 2012.

VILLA, Sandra Maria Miranda. **Teatro ou terapia? A poética do oprimido e a catarse do espectador**. Salvador/BA: PPGA/UFBA, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 255 – 270.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. [Tradução do alemão de Lilyane Deroche-Gurgel; Tradução do francês de Vera de Azambuja Harvey; Revisão técnica Jorge Coelho Soares]. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O trote universitário como violência espetacular. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, p. 587-604, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

APÊNDICE A — Revisão de Literaturas

A primeira fase do levantamento das pesquisas primou pela presença do conceito de catarse, principal categoria desta investigação e o resultado desse levantamento encontra-se descrito abaixo:

Foram encontradas, com base na categoria catarse, 51 pesquisas distribuídas da seguinte forma:

- 29 no banco de dissertações e teses da CAPES. Destes 25 são provenientes de cursos de mestrado acadêmico e 04 de cursos de doutorado;
- 05 no GT 17 de Filosofia da Educação da ANPED;
- 07 nos GE 01 e GT 24 de Arte e Educação da ANPED;
- 06 na Revista *Educação & Realidade*;
- 01 na Revista *Kriterion*;
- 03 na Revista *Pró-posições*.

Quadro 1. Distribuição de dissertações e teses do Banco da CAPES

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
Banco de Dissertações da CAPES	Como assistimos o professor?: Uma análise de imagem da profissão de professor transmitida pela televisão.	DIÁVOCO	2006
	Veredas: a educação à distância na formação de professores para a escola ciclada.	BORGES	2006
	O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo.	CHISTE	2007
	A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às ideias coloridas: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais .	PAGANOTTO	2010
	A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.	SILVA, OLINTO	2010
	A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse	SCHUHLI	2011

como categoria psicológica mediadora segundo Vygostky e Lukács		
A construção de sentidos no eixo autor-obra-leitor no processo criativo de Clarice Lispector	PADUA	2011
Teatro ou terapia? A poética do oprimido e a catarse do espectador	VILLA	2011
A história infantil como recurso para a compreensão do processo saúde-doença pela criança com HIV	BRONDANI	2011
Crônica ilustrada de uma infância: a representação gráfica do cotidiano do início do século XX, através dos desenhos de Euridyce	ROSA, NENO	2011
Vasco e a dialética do esquecimento	SANTOS, FERREIRA	2011
Violência nas escolas: vivências expressas nos discursos de professores	SHIDA	2011
O educere ad educare da educação integral em cena, contracena e crítica	SOUZA, FERREIRA	2011
A viúva Porcina como paradigma de protagonista na dramaturgia televisual brasileira	SANTOS, SOARES	2011
A relação corpo-mente na etiologia da histeria: escritos de 1886-1896	FARIA	2011
O papel do trágico em toda nudez será castigada de Nelson Rodrigues: transformações e paralelos	FANTINI	2012
As ideias de catarse na produção de Cleise Mendes	CARVALHO, DOURADO	2012
Teatralizações com vistas a vivências psíquicas e espirituais? Relação entre princípios jesuítcos na arte da oratória e as propostas de interpretação para atores de Constantin Stanislavski	CAGNO	2012
Análise de uma proposta de mediação didática contextual para a incorporação de conceitos científicos em química com base na perspectiva histórico crítica	ANUNCIAÇÃO	2012

		Cuidado de enfermagem em grupo à família de crianças/adolescentes com transplantes cardíacos	RIBEIRO, BRAGA	2012
		Do homo ex machina a machina ex machina? A constituição do sujeito, a arte e a sociedade a partir da discussão de a tragédia de Hamlet (1601) e Blade Runner (1982) sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	SILVA, LEAL	2012
		Representações sociais da violência contida nos jogos eletrônicos	LE MOS	2012
		A catarse teatral na formação humana.	CUNHA	2013
		O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação	OLIVEIRA	2013
		Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica.	CARDOSO	2014
BANCO DE TESES DA CAPES		Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação.	TROJAN	2005
		A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura.	FERREIRA, DE PAULA	2012
		Estéticas híbridas no ciberespaço: o significado das imagens em Lineage II	VASCONCELLOS	2012
		A sessão de brinquedo terapêutico: contribuições para sua compreensão e utilização pelo enfermeiro	SANTOS, ALVES	2012

Quadro 2. Distribuição de artigos ANPED GT 17 *Filosofia e Educação*

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
ANPED GT 17 <i>Filosofia e Educação</i>	Anotações para prática de ensino de filosofia da Educação.	CEPPAS	2004

	Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche.	DANELON	2006
	Intelectuais 'orgânicos': atualidade e contraponto.	SEMERARO	2006
	Arte e formação humana em Lukács e Vygostky.	DUARTE	2008
	O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana.	DUARTE; FERREIRA, PAULA; ANJOS	2011

Quadro 3. Distribuição de artigos ANPED GE 01 e GT 24 *Arte e Educação*

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
ANPED GE 01 e GT 24 <i>Arte e Educação</i>	A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche.	PEREIRA, ANDRADE	2007
	Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte.	BACOCINA CAMARGO	2007
	Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar.	SANTOS	2007
	Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação.	SILVA	2007
	Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem.	FERNANDES, PENZO	2007
	Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância.	REIS	2009

	Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização.	NEVES	2009
--	--	-------	------

Quadro 4. Distribuição de artigos Revista *Educação&Realidade*

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
Revista <i>Educação & Realidade</i>	Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo.	FERNANDES, SIEIRO	2007
	Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível.	FANTIN	2009
	O que pode a performance na educação? – Uma entrevista com Richard Schechner.	SCHECHNE; ICLE; PEREIRA	2010
	O trote universitário como violência espetacular.	ZUIN	2011
	Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula.	TASCHETTO	2011
	Narrativa	KEARNEY	2012

Quadro 5. Distribuição de artigos Revista *Kriterion*

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
Revista <i>kriterion</i>	A poiêtikê technê como instrumento meta-filosófico	BRITO	2012

Quadro 6. Distribuição de artigos Revista *Pro-posições*

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
-------	--------	------------	-----

Revista <i>Proposições</i>	Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau.	PAIVA	2007
	O corpo entre a ação e a contemplação na Sociedade de laboratório.	MOURA	2010
	Gramsci, os intelectuais e suas funções científico filosófica, educativo-cultural e política.	MARTINS	2011

No levantamento de artigos e pesquisas realizados no decênio 2004 a 2014, em que se buscou pela presença da categoria catarse no título, palavras-chave, resumo e corpo do texto do material analisado, evidenciou-se que em nenhuma pesquisa ou artigo a categoria catarse foi abordada no contexto musical, ou seja, o tema ainda se constitui como um campo aberto para investigação nesse segmento artístico.

Com base nessa informação e como forma de ampliar o horizonte conceitual desta pesquisa, buscou-se, na segunda fase, o levantamento de pesquisas publicadas no banco de dissertações e teses da CAPES sobre a temática música e educação com referencial em Theodor W. Adorno.

Foram encontradas 10 pesquisas dispostas no quadro abaixo:

Quadro 7. Distribuição de dissertações e teses do Banco da CAPES

Fonte	Título	Autor (es)	Ano
Banco de Dissertações da CAPES	A música da nova filosofia: para ouvir o projeto filosófico-epistemológico de Adorno	POMBO	2011
	A construção do conceito de popular em Theodor Adorno	RODRIGUES	2012
	Antinomia da expressão: Adorno ante o sismógrafo “erwartung” op. 17 de Schönberg	FREITAS, CURIMBABA	2012
	Música independente no Brasil: uma perspectiva sociológica	SILVA, ALMEIDA	2012

	Sobre a autonomia da forma na dança: Rudolf Laban confrontado a partir de Theodor Adorno	BARBOSA	2011
	A prática musical no contexto grupal: um estudo sobre o processo de formação continuada de educadores do Projovem adolescente do município de Abaetetuba/PA	FILHO, PORTUGAL	2012
	Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino	SILVA, TEIXEIRA	2012
	As inter-relações socioculturais na vida musical em Manaus na década de 1960	AFONSO	2012
	História da Psicologia social e comunicação de massa: leituras a partir de uma historiografia crítica	CONCEIÇÃO	2011
	Arte e educação: re-construindo o presente	BERTONCINI	2011

Fonte dos quadros: Elaborados pela autora

**APÊNDICE B — Músicas mais tocadas em 2014 e 2015 pelo ranking da revista
Billboard Brasil**

Quadro 1: Músicas mais tocadas em 2014

Meses/ 2014	Música	Cantor	Gravadora
Janeiro	Cuida Bem Dela	Henrique & Juliano	Som Livre
Fevereiro	Zen	Anitta	Warner Music Brasil
Março	O Tempo Não Apaga.	Victor & Leo	Som Livre
Abril	Cê Topa?	Luan Santana	Som Livre
Maio	Cê Topa?	Luan Santana	Som Livre
Junho	Cê Topa?	Luan Santana	Som Livre
Julho	Cê Topa?	Luan Santana	Som Livre
Agosto	Tudo Com Você	Victor & Leo	Som Livre
Setembro	Tudo Com Você	Victor & Leo	Som Livre
Outubro	Tudo Com Você	Victor & Leo	Som Livre
Novembro	Tudo Com Você	Victor & Leo	Som Livre
Dezembro	Cuida Bem Dela	Henrique & Juliano	Som Livre

Quadro 2: Músicas mais tocadas em 2015

Meses/ 2015	Música	Cantor	Gravadora
Janeiro	Cuida Bem Dela	Henrique & Juliano	Som Livre
Fevereiro	Agora (Agora)	Bruno & Marrone	Warner Bros Record
Março	Suíte 14 (part. Mc Guimê)	Henrique & Diego	Sony Music
Abril	Suíte 14 (part. Mc Guimê)	Henrique & Diego	Sony Music
Maio	Escreve Aí (Ao Vivo)	Luan Santana	Som Livre
Junho	Escreve Aí (Ao Vivo)	Luan Santana	Som Livre
Julho	Escreve Aí (Ao Vivo)	Luan Santana	Som Livre
Agosto	Escreve Aí (Ao Vivo)	Luan Santana	Som Livre

Setembro	Aquele 1% (part. Wesley Sa-fadão)	Marcos & Belutti	Som Livre
Outubro	Aquele 1% (part. Wesley Sa-fadão)	Marcos & Belutti	Som Livre
Novembro	Aquele 1% (part. Wesley Sa-fadão)	Marcos & Belutti	Som Livre
Dezembro	Chuva De Arroz	Luan Santana	Som Livre

Fonte dos quadros: Elaborados pela autora

APÊNDICE C — Lista de Algumas Composições de Adorno

- *Duas Peças para Quarteto de Cordas, op. 2: I. Moves*
 - *Duas Peças para Quarteto de Cordas, op. 2: Variações II.*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: I. Moves, violento*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: II muito tranquila.*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: III. Muito ágil (Gigue)*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: IV extremamente lento.*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: V. Luz (Valsa)*
 - *Seis peças curtas para orquestra, op. 4: VI. muito lento*
 - *Três poemas de Theodor Däubler para quatro partes coro feminino a capella: 1. alv-recer*
 - *Três poemas de Theodor Däubler para quatro partes coro feminino a capella: 2 de Inverno*
 - *Três poemas de Theodor Däubler para coro feminino de quatro partes a capella: 3. Muitas vezes*
 - *Duas canções com orquestra do Singspiel planejado "The Treasure of Indian Joe", de Mark Twain: 1. canção inoperante a ressaca*
 - *Duas canções com orquestra do Singspiel planejado "The Treasure of Indian Joe", de Mark Twain: 2. Hucks canção aparência (com orquestra de câmara)*
 - *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. definir 68 por Robert Schumann, para pequena orquestra: I. Frühlingsgesang*
 - *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. 68 por Robert Schumann, marcado para pequena orquestra: música II italiana Marinari.*
 - *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. definir 68 por Robert Schumann, para pequena orquestra: III. Mai, lieber Mai - logo você está de volta!*
 - *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. 68 por Robert Schumann, marcado para pequena orquestra: IV Reminder (04 de novembro de 1847: A morte de Mendelssohn)*
-

- *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. 68 por Robert Schumann, marcado para pequena orquestra: V. Tempo de inverno (II)*
-
- *"Ano da Criança". Seis pedaços de Op. definir 68 por Robert Schumann, para pequena orquestra: VI. bicho-papão*
 - *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: VI. lento*
 - *Quarteto de Cordas 1921: III. extremamente rápido*
 - *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: II não muito lento, mas lento na expressão.*
 - *Quarteto de Cordas 1921: II Muito lentamente.*
 - *Duas Peças para Quarteto de Cordas, op. 2: Variações II.*
 - *Quarteto de Cordas 1921: I. padrão*
 - *Duas Peças para Quarteto de Cordas, op. 2: I. Moves*
 - *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: V. Lentamente*
 - *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: III. Pesado e maçante*
 - *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: I. Muito lentamente, com ar sonhador*
-
- *Seis Estudos para Quarteto de Cordas: IV Muito violento.*
 - *Quarteto de Cordas 1921: IV tranquila*
-

APÊNDICE D — Lista Cronológica dos Livros de Adorno a Partir De 1951

- 1951 – *Minima Moralia*;
- 1952 – *Ensaio sobre Wagner*;
- 1955 – *Prismas. Crítica cultural e sociedade*;
- 1956 – *Dissonâncias – a música no mundo administrado; Metacrítica da teoria do conhecimento – estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*;
- 1957 – *Aspectos da filosofia de Hegel*;
- 1958 – *Notas de literatura I*;
- 1959 – *Klangfiguren – Figurações tonais. Escritos musicais*;
- 1960 – *Mahler. Uma fisionomia musical*;
- 1961 – *Notas de literatura II*;
- 1962 – *Introdução à sociologia da música – doze ensaios teóricos; Sociologia II. Palestras e discursos de Horkheimer e Adorno*;
- 1963 – *Três estudos sobre Hegel; Eingriffe – Intervenções – nove modelos críticos; O fiel korrepetidor – escritos para a prática musical; Quase uma fantasia – escritos musicais II*;
- 1964 – *Moments musicaux – ensaios 1928 – 1962; O jargão da autenticidade – sobre a ideologia alemã*;
- 1965 – *Notas de literatura III*;
- 1966 – *A dialética Negativa; Ohne Leitbild – Sem modelo ideal*;

Adorno faleceu em 06 de agosto de 1969 em Visp, perto de Zermatt, no cantão de Wallis, Suíça. Seguem abaixo, publicações realizadas após sua morte:

- 1969 – *Stichwort – Motes – Modelos críticos II*;
- 1970 – *Escritos – vol. 7: Teoria Estética; Educação e Emancipação; Sobre Walter Benjamin; Escritos – vol. 5: Metacrítica da teoria do conhecimento: três estudos sobre Hegel; Escritos – vol. 13: Monografias musicais: Wagner, Mahler, Berg*;
- 1972 – *Escritos – vol. 8: Escritos sociológicos I*;
- 1973 – *Escritos – vol. 1: Primeiros escritos filosóficos; Escritos – vol. 6: A dialética negativa; Escritos – vol. 14: Dissonâncias; Introdução à Sociologia da Música*;

- 1974 – *Escritos* – vol. 11: *Notas de literatura*;
- 1975 – *Escritos* – vol. 9: *Escritos de sociologia II*; *Escritos* – vol. 12: *Filosofia da nova música*;
- 1976 – *Escritos* – vol. 10: *Crítica cultural e sociedade*; *Prismas, Ohne Leitbild*; *Escritos* – vol. 15: *A composição para o cinema/ O fiel korrepetidor*;
- 1978 - *Escritos* – vol. 16: *Escritos musicais – I – III: figurações tonais*; *Quasi una fantasia*; *Apêndice: escritos musicais III*;
- 2010 – *Berg: o mestre da transição mínima*.